



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

외국인 유학생의 학습 대화에 나타난  
담화 구성 양상 연구  
— 소집단 동료 세미나를 중심으로 —

2018년 2월

서울대학교 대학원  
국어교육과 한국어교육전공  
이 승 원



## 국문 초록

본 연구의 목적은 실제 학문 담화 공동체 내 동료로 이루어진 소집단 세미나의 사례로부터 외국인 유학생의 동료 간 학습 대화를 수집하여 대화분석을 통해 그 양상을 분석하고, 외국인 유학생을 위한 학습 대화의 교육 내용과 교수·학습 방안을 마련하는 데 있다. 지금까지 외국인 유학생을 위한 학문 목적 한국어 말하기 교육 연구는 대표적인 학술 담화 유형인 발표와 토론 중심으로 다루어져 왔다. 학문적 맥락에서의 학습 대화는 동료의 연구를 돕고, 지식의 공유와 탐구를 통해 새로운 지식을 창출하고자 하는 목적을 갖는다는 점에서 발표나 토론과는 다른 특수한 담화 유형이라고 볼 수 있다. 그러므로 대학 이상의 교육과정에 진학하고자 하거나 재학 중인 한국어 학습자를 대상으로 하는 제2언어로서의 한국어 교육에서는 동료 간의 학습 대화를 제2언어 학습을 지원하는 도구 이상의 위상, 즉 하나의 학문적 담화 유형으로서의 위상을 부여하여 다룰 필요가 있다고 보았다.

본 연구는 크게 학습 대화의 이상적인 대화 원형 재구성, 실제 학습 대화에서 문제 종류와 원인 연구, 학습자 배경 요인 분석, 그리고 외국인 유학생을 위한 학습 대화의 교육 방안 설계의 네 부분으로 나뉘어 진행되었다. III장에서 먼저 대화문법론의 연역적 분석 절차에 따라 학습 대화의 원형을 재구성한 결과, 핵심 기능 단계인 ‘지식 점검하기’ - ‘지식 탐색하기’ - ‘지식 구성하기’가 도출되었다. 각각의 부분 용도로는 ‘검토하기’와 ‘이해 확인하기’, ‘정교화하기’와 ‘정당화하기’, ‘비판적 수용하기’와 ‘정리하기’를 도출하고 각각의 사고 수준을 구현하였다. 대화이동 연속체의 원형으로는 ‘질문’ - ‘대답’ - ‘이해표시’의 구조를 재구성하였으며, 학습 대화의 핵심 대화이동으로서의 ‘질문’이 학습 대화를 추동하는 방식을 설명하였다. 실제 학습 대화 26개를 분석한 결과 문제 발생 유형은 총 11가지로, ‘탐색하기 진입 지연’, ‘바꿔말하기 회피’, ‘질문 생성 회피로 인한 불균형’, ‘의미 협상 회피로 인한 누적 대화’, ‘종합 발화 회피’, ‘정리 발화 생략’, ‘질문의 명료화 실패’, ‘대답의 유기적 구성 실패’, ‘이해 표시 재진술 회피’, ‘보조적 언어장치 사용 미숙’, ‘반박을 위한 반박 질문’이 도출되었다. 대화분석 결과와 참여자 면담을 토대로 기능 단계에서의 사고 수준 이해와 이에 상응하는 핵심 질문 역량이 외국인 유학생에게 가장 필요하다는 결론을 도출하여 이를 중심으로 한 동료 간 학습 대화 교육의 내용으로 공통 기본 수업과 질문 생성 훈련 수업을 제시하였다.

본 연구에서는 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육의 필요성을 제기하였으며, 한국어 학습 대화 교육 내용 범주를 체계화하기 위한 대화분석 작업을 수행하였다. 본 연구는 다음과 같은 의의가 있다. 첫째, 동료 간 학습을 단순히 다른 언어 기능을 위한 교수·학습 방안으로 보지 않고, 장르적 접근에 기반하여 학습 대화가 가진 특수한 의사소통 목적과 맥락을 파악하였다. 둘째, 실제 대학원 세미나 장면을 통해 살아있는 언어 수행 자료를 수집하였다. 셋째, 기존의 학문 목적 한국어 말하기 교육에서 주목하지 않았던 영역인 ‘질문하기’를 학습 대화의 필수 대화이동으로 재발견하고 이에 대해 탐구하였다. 넷째, 사례 연구를 통해 학습 대화의 양상에 영향을 미친 학습자 배경 요인을 탐색하였다. 다섯째, ‘수단으로서의 동료 학습 활동’이 아닌 ‘목적으로서의 학습 대화’의 교육 목표와 교육 내용을 설계하였다.

본 연구는 추후 학문 담화 공동체 내에서 구성원 간의 자발적인 참여와 상호 조력을 강조하는 다양한 학습 모델의 개발에도 활용될 가능성이 있다. 앞으로 제2언어로서의 학문 목적 한국어 말하기 교육에서는 외국인 유학생이 실제 학문적 맥락에서 실천하는 유의미한 다양한 담화 유형을 발굴하고 교육적 장르로 정착시키는 것이 중요하다는 점에서 본 연구와 같은 노력들이 지속될 필요가 있다.

주요어: 학습 대화, 외국인 유학생, 학문적 대화, 대화 원형, 기능 단계, 대화이동 연속체, 질문 생성

학번: 2015-21923

# 차 례

<b>I. 서론</b>	<b>1</b>
1. 연구 목적 및 필요성	1
2. 선행 연구 검토	6
1) 한국어 교육에서의 구어 담화 분석 연구	6
2) 학문 목적 한국어 말하기 교육에서의 토론·토의 연구	9
3. 연구 방법 및 제한점	15
1) 연구 방법 및 절차	15
2) 연구 참여자	20
3) 연구의 의의와 제한점	21
<b>II. 학습 대화 교육의 이론적 배경</b>	<b>23</b>
1. 학습 대화 교육의 배경	23
1) 사회적 구성주의와 학습 대화	23
2) 학습 대화에 대한 장르적 접근	25
2. 학습 대화의 개념 및 특성	27
1) 학습 대화의 개념	27
2) 학습 대화의 의사소통 목적의 특성	30
3) 학습 대화 수행 능력의 특성	35
3. 학습 대화의 구조	40
1) 의사 결정을 위한 소집단 대화의 구조	41
2) 지식 구성을 위한 소집단 대화의 구조	45
<b>III. 외국인 유학생의 학습 대화에 나타난 담화 구성 양상</b>	<b>49</b>
1. 담화 자료 구축	49
1) 담화 자료의 수집	49
2) 담화 자료의 전사	52

2. 학습 대화의 대화 원형 재구성 .....	53
1) 학습 대화의 기능 단계 원형 .....	53
2) 학습 대화의 대화이동 연속체 원형 .....	65
3) 학습 대화의 핵심 대화이동 원형 .....	76
3. 실제 학습 대화의 담화 구성에 드러나는 문제 양상 분석 .....	99
1) 기능 단계 구성의 문제 양상 .....	100
2) 대화이동 연속체 구성의 문제 양상 .....	109
3) 핵심 대화이동 구성의 문제 양상 .....	119
4. 참여자 면담 분석 .....	123
5. 논의 .....	130
 <b>IV. 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육 설계 .....</b>	<b>134</b>
1. 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육의 목표 .....	134
2. 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육의 내용 .....	136
1) 내용의 체계화 .....	136
2) 내용의 상세화 .....	138
3. 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교수·학습 방안 .....	144
1) 교수·학습의 원리 .....	144
2) 교수·학습 방안 .....	145
 <b>V. 결론 .....</b>	<b>154</b>
1. 요약 .....	154
2. 제언 .....	156
 <b>참고문헌 .....</b>	<b>159</b>
 <b>Abstract .....</b>	<b>169</b>

## <표> 차 례

<표 I-1> 연구 방법 및 자료 .....	19
<표 I-2> 연구 대상 정보 .....	21
<표 II-1> 토의와 학습 대화 간 초기 상황과 의사소통 목적 비교 .....	34
<표 II-2> 학습 대화 수행 능력의 특성 .....	40
<표 II-3> 소집단 대화의 일반적 단계 .....	41
<표 II-4> 의사결정을 위한 소집단 대화의 단계 .....	42
<표 II-5> 정책 문제 해결을 위한 소집단 대화의 단계 .....	43
<표 II-6> 상호평가적 협의를 위한 소집단 대화의 단계 .....	44
<표 II-7> 피셔 외(Fischer et al., 2002)의 협력적 지식 구성의 과정 .....	45
<표 II-8> 학습 대화 진행 단계의 주요 기능과 발화 유형 (김승현, 2014) .....	46
<표 III-1> 학습 대화 자료 수집 목록 .....	51
<표 III-2> 전사 체계 .....	53
<표 III-3> King의 시작 질문 틀(1994b) .....	85
<표 III-4> 학습 대화의 기능 단계와 질문의 초점 영역 .....	87
<표 III-5> 권회경(2008)의 논증 도식별 비판적 의문 목록 .....	94
<표 III-6> 학습 대화 담화 구성 양상의 분석틀 .....	99
<표 III-7> 실제 학습 대화에서 나타난 외국인 참여자의 문제 양상 .....	122
<표 IV-1> 학습 대화의 교육 내용 구조 .....	137
<표 IV-2> 학습 대화의 교육 내용 요소 .....	143
<표 IV-3> 연구 설계에 대한 질문 초점의 예 .....	151
<표 IV-4> 학습 대화를 위한 기본 규칙(ground rule) 목록 .....	152



## [그림] 차례

[그림 III-1] 지식 점검하기 단계의 부분 용도 .....	54
[그림 III-2] 지식 탐색하기 단계의 부분 용도 .....	57
[그림 III-3] 지식 구성하기 단계의 부분 용도 .....	61
[그림 III-4] 학습 대화의 기능 단계 원형 .....	64
[그림 III-5] 학습 대화의 핵심 대화이동 연속체 .....	66
[그림 III-6] 학습 대화의 대화이동 연속체 원형 .....	72
[그림 IV-1] 학습 대화 교육의 목표 .....	136
[그림 IV-2] 교육 내용 구성의 원리 .....	144
[그림 IV-3] 공통 기본 수업의 모형 .....	147
[그림 IV-4] 질문 생성 훈련 수업의 모형 .....	150

# I. 서론

## 1. 연구 목적 및 필요성

2000년대 이후 한국 대학 및 대학원 내 외국인 유학생 비중이 급증하면서<sup>1)</sup> 이들을 위한 차별화된 한국어 교육에 대한 목소리가 높아졌다. 특히 외국인 유학생이 학문 담화 공동체<sup>2)</sup>인 대학 및 대학원 과정에서 실제 수행해야 할 학문적 담화 교육에 대한 요구와 관심이 늘어나고 있는 추세이다.

제2언어 교육으로서의 한국어 교육에 있어 이 같은 변화는 교육 대상과 상황의 새로운 요구를 파악하고 반영해야 함을 의미한다. 제2언어 교육은 제2언어를 사용하는 담화 공동체 안팎에서 다른 구성원들과 상호작용하며 경험하는 ‘사회적 실행’(social practice)의 속성을 가지고 있다(Lave & Wenger, 1991). 즉 외국인 유학생들의 한국어 학습 및 사용의 궁극적인 목적은 학문 담화 공동체에 속한 구성원으로서 동료 학습자들과 의미 있는 언어활동을 통해 지식을 공유하고 창출하여 공동체에 기여하는 것이다. 실제로 외국인 유학생은 한국의 대학원에 입학함과 동시에 공동체의 담화 규범과 학문적 문식성(academic literacy)을 빠르게 습득하고 실천하기를 요구받는다.

최근 학문 목적 한국어 교육에서는 학문 담화 공동체라는 특수한 맥락을 고려하여 보고서, 논문, 발표, 토론 등과 같은 학문적 담화 유형의 구조와 전형 표현을 다루는 장르적 접근 연구가 활발히 수행되어 일정한 성과를 거두었다. 이와 더불어 제2

---

1) 2016년 4월 1일 기준 104,262명의 유학생이 집계되었으며 처음으로 10만 명을 넘어섰다. 2004년 12월 교육인적자원부에서 ‘해외 인적자원개발을 위한 외국인 유학생 유치 확대 종합방안’(Study in Korea Project)을 발표하였는데, 그 이후 정부의 적극적인 지원으로 외국인 유학생 장학사업, 한국어연수 프로그램 개선, 해외 네트워크 형성 및 활성화가 이루어졌다. 이에 따라 한국 대학에서 공부하기 위해 입국한 유학생의 숫자가 2004년 16,832명에서 2016년도까지 12년 간 무려 6배 이상 증가하였다.

2) 스웨일즈(Swales, 1990: 24-27)에 따르면 담화공동체는 다음과 같은 여섯 가지 특징을 가진다. ①담화공동체는 공동의 공적 목적을 지닌 동의된 집단이다. ②담화공동체는 멤버들 사이에 상호의사소통의 메커니즘을 가진다. ③담화공동체는 정보와 피드백을 주는 참여 메커니즘을 가진다. ④담화공동체는 목적을 향한 의사소통적 추구 속에서 하나 이상의 장르를 지니며 그것을 사용한다. ⑤장르와 함께 담화공동체에는 그들만의 특정 어휘군이 있다. ⑥담화공동체는 그들의 담화 전문성과 적절한 내용 수준을 유지하기 위해 멤버가 되기 위한 기준선(threshold level)이 있다. 따라서 이러한 특성이 있으며 학술 연구라는 공동의 목적을 지닌 대학과 대학원은 명백한 담화공동체라 할 수 있다(홍윤혜, 2014: 2 재인용).

언어 학습에 대한 사회적 구성주의<sup>3)</sup> 관점에 따라 학습자 변인 및 담화공동체의 실제적 맥락에 대한 관심이 요구되면서, 실제 학문 담화 공동체의 관습과 문법이 담화에 반영되는 양상과 학습자 요인에 초점을 두는 연구가 나타나고 있다. 최근 외국인 유학생들의 학위 논문 쓰기 과정에 관해 질적으로 고찰한 일련의 연구에서는 학문 담화 공동체 내 구성원 간의 상호작용과 조력 관계의 중요성이 명백히 드러난 바 있다. 최주희(2017)는 외국인 유학생의 학위 논문 쓰기 과정에서 조력자와의 상호작용을 살펴보았는데, 어려운 과제가 해결되는 지점마다 조력자와의 구체적인 상호작용이 있었다(최주희, 2017: 169). 이를 통해 동료 집단과의 질적인 상호작용이 외국인 유학생들의 학습을 이끌어주는 추동력으로 작용함을 알 수 있다. 그런데 위 연구에서 외국인 유학생이 자신에게 실질적으로 도움이 되었다고 평가한 상호작용 경험은 동료 가운데서도 ‘한국인 박사 선배님’과의 면담이 많았다. 위 연구에 따르면 원어민이자 준전문가인 선배 동료와의 면담은 지도 교수와의 면담과 유사한 형태와 효과를 제공하면서도, 지도 교수에 비해서는 상대적으로 상호 지위의 격차가 완만하기 때문에 외국인 유학생의 부담이 적을 것으로 파악되었다. 그런데 주목할 만한 부분은 외국인 유학생들이 지식과 경험이 풍부한 준전문가 선배 동료들에게 조언을 얻는 것에만 관심이 있을 뿐, 자신과 유사한 수준의 동료들과 나누는 학문적 상호작용은 어차피 도움이 안 될 것이라는 편견을 보였다는 지점이었다. 이는 ‘우리(외국인 유학생)끼리 세미나를 하면 안 된다’라는 자조적인 표현에서 직접적으로 드러나기도 하였다.<sup>4)</sup>

만약 외국인 유학생들이 원어민 준전문가 선배 동료들과 수평적인 관계에서 라포를 형성할 수 있고, 면대면 상호작용을 할 기회가 풍부하다면, 그것은 그 자체로 효과적인 도제식 학습의 가능성을 충분히 가지고 있다. 그런데 위 연구에서는 지도 교

3) 비고츠키(Vygotsky, 1978)가 강조한 사회적 구성주의에서 학습자는 교육의 주체로서 외부세계와의 상호작용을 통해 학습 과제를 수행해 나가게 된다. 이때 학습이 이루어지기 위해 가장 중요한 요소는 바로 학습자가 상호작용을 할 수 있는 학습 환경이다. 비고츠키는 학습자의 사회적 상호작용을 위한 환경으로 ‘근접발달영역(Zone of proximal development: ZPD)’이 필요하다고 주장하였는데, 이는 학습자가 스스로의 능력으로는 해결할 수 없는 어려운 과제라고 하더라도 자신보다 뛰어난 타인과의 사회적인 상호작용을 통한 도움(비계, scaffolding)을 받으면 성공할 수 있는 영역을 말한다(한순미, 1999: 139-140). 즉 상호작용을 통해서 학습자들이 혼자서는 할 수 없는 것을 할 수 있도록 이끄는 것이 바로 비고츠키가 말하는 학습이다.

4) 최주희(2017)의 연구 참여자인 외국인 유학생 장루이[FM]의 면담 내용인 ‘우리끼리 세미나는 안 돼요. 우리 다 외국인 석사들이라서 잘 몰라요. 흐흐(웃음) 꼭 박사 선배님, 한국인 박사 선배님 있어야 해요.’에서 발췌하였다(최주희, 2017: 179-181).

수에 비해 그 지위 격차가 완만하기 때문에 외국인 유학생들이 원어민 선배에게 보다 수월하게 조력을 요청할 수 있을 것으로 보았지만, 본 연구 참여자들은 사전 면담에서 공통적으로 ‘선배에게는 나를 가르쳐줄 책임이 없기 때문에 지도 교수에게 면담을 요청하는 것보다 더 어려울 때도 많다’고 하였다. 전문가 수준의 원어민 선배들과 적극적으로 교류하고 조언을 구하는 것은 매우 이상적인 학습 전략이지만, 현실적으로 외국인 유학생들이 일상적으로 마주하는 동료는 자신과 비슷한 수준, 과정에 속하는 동료들이다. 예를 들어 석사 과정에 속하는 외국인 유학생들이 가장 자주 만나게 되는 학문 공동체 내 구성원은 박사 과정 또는 박사 후 과정에 있는 한국인 선배보다는 지정된 수업이나 세미나 등에서 만나는 다른 석사 과정 동료들일 가능성이 가장 높다. 유사 수준의 동료들끼리 자신들에게 주어진 학문적 과제를 주제로 이야기하면서 지식을 공유하는 소집단 대화는 전문가 선배나 지도교수와의 면담에 비해 훨씬 더 빈번히 발생하는 언어적 상호작용이다. 유사한 수준의 학습자 사이에서는 서로 비계를 제공하게 되어 인지적 사고가 촉진되고, 결과적으로 양측 모두의 학습을 매개(mediate)하게 된다. 이는 전문가와의 대화에 비하면 정답으로 간주되는 지식을 얻기에는 덜 효율적이지만, 지식의 탐구라는 학문 활동의 본질에는 훨씬 더 가까운 방식이다. 따라서 본 연구에서는 대학원 과정에서 동료 간에 이루어지는 학습 대화가 전공을 막론하고 학문 활동의 본질이 담긴 매우 중요한 실천적 담화 유형 가운데 하나라고 보았다.

지금까지 한국어 교육에서는 언어(외국어) 학습에 국한하여 학습을 매개하는 상호작용의 문제를 한국어 교사의 화법을 중심으로 연구해 오다가, 이를 학습자 관점으로 전환하여 소집단 대화 상호작용을 통한 한국어 교수·학습에 대한 연구가 다수 수행되었다. 대표적으로 동료 피드백 활동은 제2언어 쓰기 학습을 지원하는 유용한 수단으로 교육 현장에 적용되고 일정한 성과를 거두었다. 실제로 한국어 교육 현장에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 언어 기능 수업에 소집단 대화를 활용하고 있기 때문에, 기존의 한국어 교육이 제공하는 범위 내에서 학습자들이 한국어로 수행되는 소집단 대화 상호작용을 연습할 수 있는 기회가 전혀 없다고는 볼 수 없다. 그런데 한국어 교실을 벗어나게 되면 교사의 지도나 안내 아래 소집단 대화를 수행하는 상황은 더 이상 존재하지 않는다. 그 대신 한국어 대학이나 대학원에 진학한 외국인 유학생들은 소수의 비원어민이라는 위치 속에서 한국인 동료들과의 학습 대화에 참여해야만 한다. 그런데 외국인 유학생이 동료 간 학습 대화에 주체적으로 참여하기 위해서는 고급 수준의 한국어 숙달도를 가지고 있는 것만으로는 부족하다. 학

문 담화 공동체에서 요구하는 고차원적인 사고를 언어로 산출하고 이를 통해 자신과 동료의 학습을 매개하고 공동체의 지식생산에 기여하는 데까지 나아가는 것은 한국어가 모국어인 학생에게도 결코 쉽지 않은 과업이다. 더군다나 이를 제2언어인 한국어로 수행해야 하는 외국인 유학생에게는 한국인 학습자와는 비교할 수 없을 만큼 큰 부담으로 다가올 것이다. 그런데 이처럼 외국인 유학생이 언어적 측면에서 불리함이 자명함에도 불구하고, 이에 대한 보상이나 안전장치가 함께 주어지는 것은 아니다. 외국인 유학생이 동료들과의 학습 대화 실천에 주체적으로 참여하지 못할 경우 이로부터 얻을 수 있는 학습의 기회도 놓칠 뿐 아니라 예비 연구자로서의 자질을 갖춘 동등한 구성원으로 인정받기 어려워질 가능성마저 있다. 레브와 웬저(Lave & Wenger, 1991)에 따르면 학습은 특정영역의 공동체에서의 실천 과정에 참여하면서 자신의 위치와 존재에 대한 의미를 인정받아 공동체의 중심 역량과 실천에 접근하게 되는 합법적 주변 참여(legitimate peripheral participation)를 통해 형성되는 지속적인 과정이다. 외국인 유학생 역시 대학 또는 대학원에 입학하게 되면 학문 담화 공동체에 참여하여 자신의 역량을 입증하고 공동체 내에서 위치를 점유해나가야 한다. 외국인 유학생이 학문 담화 공동체 내 언어적 실천에서 중심적인 참여자가 되지 못하면 주변적 궤적(peripheral trajectories)에 머무르면서 학문 담화 공동체의 진정한 구성원으로서의 위치를 얻지 못하고, 이는 고스란히 외국인 유학생 본인의 학습 부진으로 이어지게 된다.

제2언어 교육으로서의 한국어교육은 국어 교육과 마찬가지로 사고력을 포함하여 외국인 유학생의 인지·학문적 언어 숙달성을 형성하는 것을 목표로 하는데, 홍은실(2014: 18)은 이를 ‘제2언어와 모어의 중첩’으로 표현한 바 있다. 제2언어 교육으로서의 한국어 교육의 목표에 사고력이 포함되어 있다는 것은, 외국인 유학생들이 한국어를 사용하여 지식을 탐구할 수 있는 힘을 길러 주고자 함을 의미한다. 그러므로 제2언어 교육으로서의 한국어 교육은 그들이 실제 학문의 장에서 다른 동료들과 언어적 상호작용을 통하여 능동적으로 지식을 탐구하고 구성할 수 있도록 지원해야 할 책임을 가지고 있다. 따라서 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육은 제2언어 교육으로서의 한국어 교육의 목표에 부합한다고 할 수 있다. 그리고 이러한 본질적 목표를 실현하기 위해서 비원어민-원어민 동료가 혼재된 연구 세미나 등에서 외국인 유학생이 교사의 지원 없이 실천해야 하는 학습 대화를 한국어 교육의 내용으로 포함하여야 한다. 이는 세부적인 전공 또는 학위 과정 별로 다르게 나타날 수 있는 모든 유형의 학습 대화를 모두 다루어야 한다는 의미라기보다는, 학습 대화를 성공적

으로 이끄는 구조와 전략을 제2언어 교육으로서의 한국어 교육에서 제공할 수 있어야 한다는 것을 의미한다.

한국 내 대학·대학원 등의 학문 담화 공동체에서 ‘세미나(seminar)’는 그 성격이나 구성에 있어서는 각 담화 공동체의 특수한 맥락이나 목적에 따라서 조금씩 차이가 있을 수 있으나, 일반적으로 ‘교육이나 연구 목적의 토론이 이루어지는 소집단 대화’를 일컫는다. 본고에서는 동료 세미나를 통해 학습 대화를 수집하였는데, 이 세미나는 석사 과정에 있는 내외국인 대학원생의 정기적인 모임으로, 이들은 책이나 논문 발제, 학사 정보 교류 등 여러 가지 활동을 함께 하기도 하였으나 모임의 주된 목적은 동료의 연구논문을 합동으로 검토하고 피드백을 주고받으면서 함께 공부하고자 하는 것이었다. 따라서 이 세미나의 사례로부터 다수의 동료 간 학습 대화를 수집할 수 있었다.

학문적 담화가 놓여있는 실제 맥락과 하위 유형을 세밀하게 포착하지 않고서는 학문 목적 한국어 학습자에게 필요한 교육 내용의 선정과 실제 언어 사용 상황에서 필요한 전략을 제시하기가 어렵기 때문에, 맥락과 결부된 구체적 담화 유형에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다. 본 연구에서는 학습 대화를 대학원 동료 간에 일어나는 학문적 의사소통 가운데 새롭게 주목해야 할 담화 유형으로 보고, 동료 세미나로부터 담화 자료를 수집하여 외국인 유학생들의 실제 학습 대화 양상을 고찰하고자 하였다. 이 가운데 담화 구성에 초점을 둔 까닭은 학습 대화와 유사하게 ‘소집단 대화’의 큰 범주에 속하는 토의나 토론과 차별화되는, 학습 대화의 독자적인 운용 방식이 존재한다고 보았기 때문이다. 따라서 본 연구는 학습 대화가 갖는 독자적인 구조와 패턴을 알아보고, 이를 기준으로 외국인 유학생들의 학습 대화를 분석하여 담화 구성을 저해하는 특징과 원인을 알아보고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 제2언어인 한국어로 이루어지는 동료 간 학습 대화에서 사용할 수 있는 구조적·절차적 지식과 담화 구성 전략을 중심으로 보다 실질적인 교육 내용을 제시하고자 한다.

이를 위한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 동료 간 학습 대화의 이상적인 대화 원형은 무엇인가?

둘째, 외국인 유학생은 학습 대화의 담화 구성에서 구체적으로 어떤 문제점을 겪고 있는가?

셋째, 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육의 목표와 내용, 교수·학습 방안은 무엇인가?

본 연구에서는 한국어를 제2언어로 사용하는 외국인 유학생들과 한국어 모어 화자 학생들이 함께 참여하는 실제 학습 대화를 분석하여, 한국어 숙달도가 고급 이상임에도 불구하고 학습 대화의 담화 구성에서 어려움을 겪는 원인을 파악하고, 그러한 문제점을 개선할 수 있는 교육 내용을 마련할 것이다. 이를 통해 외국인 유학생을 위한 한국어 교육 연구와 대학·대학원 교육 현장에서 보다 실제적인 맥락을 고려하는 다양한 교육적 시도들을 촉진시키고자 한다.

## 2. 선행 연구 검토

연구를 진행하기에 앞서 한국어 교육 분야의 구어 담화 연구의 흐름을 개괄하여 본 연구의 연구사적 위치를 조망하고자 한다. 다음으로는 한국어 학습자가 수행하는 대표적인 학문적 구어 담화 유형인 토론과 토의를 다룬 선행 연구들을 고찰하여 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육 연구의 필요성을 도출할 것이다.

### 1) 한국어 교육에서의 구어 담화 분석 연구

한국어교육 분야에서 이루어진 담화 연구 동향을 분석한 연구로는 강현화(2012), 김호정(2015), 백승주(2015), 한상미(2011) 등이 있다. 이는 현재 한국어 교육 연구에서 담화에 대한 연구가 활발히 진행되고 있음을 시사하는데, 사용으로서의 언어와 상황 맥락의 중요성에 대한 인식의 전환이 그 배경이라고 할 수 있다. 1970년대 이후 담화 분석, 화용론, 텍스트 언어학 등의 분야에서 축적된 담화 연구의 성과에 힘입은 것이기도 하다(김호정, 2015).

한상미(2011)는 담화 및 화용 화행 연구에 대한 한국어교육 분야에서의 현황을 개괄하였는데, 언어적 주제의 담화 연구는 다시 ‘담화 의미 및 기능’, ‘담화 표지’, ‘담화 문법’, ‘담화 구조’, ‘담화 결속성’ 연구가 있었음을 보고하고 있다. 강현화(2012)는 ‘담화 구조’, ‘담화 기능’, ‘담화 표지’, ‘담화 패턴’, ‘담화 문법’, ‘담화 배경’, ‘담화 이론’으로 담화 분석 연구를 구분하고 있다(백승주, 2015).

의사소통 중심 교수법(Communicative Language Teaching)의 도입은 곧 담화에 대한 한국어 교육 연구자들의 관심을 불러왔다. 의사소통 중심 교수법에서는 맥락이 포함된 언어의 기능에 초점을 맞추므로 언어의 사용 뿐 아니라 언어를 사용하는 상황과 그것이 불러일으키는 효과가 교수 내용이 핵심이 된다. 이를 통해 실제적인 의

사소통 능력을 향상시키는 것을 목적으로 하기 때문에, 어휘와 문법 등 언어 형식을 바탕으로 구성된 기존의 교육 내용을 보완할 수 있도록 맥락화된 언어 자료인 ‘담화’의 중요성이 부각된 것으로 볼 수 있다. 특히 목표어의 특질을 포착하여 교육 내용에 반영하여야 한다는 요구가 높아지면서, 담화의 실제 양상에 대한 정보 축적을 위한 담화 분석 연구에 대한 관심으로 귀결되었다고 할 수 있다(백승주, 2015).

이 장에서는 한국어 교육학 구어 담화 분석 연구의 흐름을 포착하는 것을 목적으로 하므로, 백승주(2015)의 논의에 따라 구어 담화 연구를 ‘화행 연구’, ‘담화 표지 연구’, ‘(구어)담화 문법’ 연구로 구분하여 살펴보기로 한다.

먼저 한국어 교육 분야의 구어 담화 연구 가운데 가장 비중이 큰 것은 화행(speech act) 연구이다. 유혜령(2009)에 따르면 화행 연구는 한국어교육 분야에서 언어별 화행 차이를 분석하는 대조 연구, 특정 화행 범주별 연구, 화행 유형 분류 연구의 세 부류로 나눌 수 있다고 하였다. 화행 연구는 말이 가진 ‘기능’, 즉 의사소통 목적을 부각하면서 실제로 언어를 통해 어떤 행위의 목적을 달성할 수 있도록 하는 데 초점을 두고 있다. 이러한 화행 연구는 특정 화행에 대해 매우 구체적으로 접근하며 이 기능을 실현하기 위해 동반되는 언어적 자원 정보를 제공한다는 점에서 매우 중요하지만, 몇 가지 한계점도 내포하고 있다.

백승주(2015)는 특히 화행 연구의 자료 수집 방법으로 사용되는 담화 완성 테스트(DCT)나 준구어 자료를 이용한 화행 연구가 실제 화행 실현 양상의 왜곡 가능성이 있음을 지적하였다. 구어 화행 자료를 가상적인 실험 상황에서 지필 고사와 같은 방식으로 수집한다는 점은 실제적인 상호작용이 상당부분 제거되는 단점을 갖기 때문이다. ‘담화를 실제 상황에서 사용된 발화로 보고 그 내적 구조의 맥락화에 주목하고, 하나 이상의 발화체나 일련의 패턴들에 주의를 기울이는 것’(정희자, 1998)이 담화 분석 연구의 본질이라고 한다면, 구어 담화 분석 연구는 최대한 실험 상황이 아닌 실제 구어 자료를 대상으로 하는 것이 바람직하다고 할 수 있다.

두 번째 한계점은 하나의 화행에는 발화자의 의도만이 담기기 때문에, 화행 연구에서 이러한 최소 단위만을 분석하게 되면, 실제 상황에서 대화 참여자들의 사이의 규칙과 반응, 맥락에 의해 화행의 의미가 변형될 가능성을 다루기 어렵다는 점이다. 따라서 화행 연구라 하더라도 화행 연속체 이상을 분석 단위로 설정하여 선행 화행이 현재 화행에 어떤 영향을 미치고 후행 화행을 어떻게 결정하는지 파악할 필요가 있다(백승주, 2015).

한국어 교육 분야의 구어 담화 연구 가운데 ‘담화표지’에 대한 연구 역시 활발하게



이루어지고 있다. 화행 연구의 관심사가 화행의 기능인 것과 마찬가지로, 담화표지 연구에서 중요한 것은 담화표지가 담화 상에서 수행하는 기능이라고 할 수 있다. 담화표지는 상대방과의 상호작용 과정에서 지금 화자가 하고 있는 언어 행위의 진행 상태를 좀 더 명확히 그리고 효율적인 것으로 해주는 역할을 하기 때문이다(이원표 2001: 44). 한상미(2011)에 따르면 담화표지 연구는 크게 한국어 담화 표지의 특징 및 의미 기능을 분석한 연구, 한국어 학습자들의 담화표지 사용 양상을 분석한 연구, 그리고 담화표지 연구를 한국어 교육에 적용한 연구로 나눌 수 있다. 이 가운데 한국어 학습자들의 중간언어 단계에 나타난 담화표지의 사용 양상을 다루는 연구들은 주로 특정 언어권의 학습자를 대상으로 모어화자와의 사용 양상을 비교하는 연구가 주를 이룬다(백은정, 2011; 이선미, 2010; 하지혜, 2010; 황정민, 2008 등). 이러한 연구들은 학습자들의 담화표지 양상을 구체적으로 보여주어 교육적 활용의 기초 자료로서의 의의를 갖는다. 그러나 ‘구어 말뭉치’를 이용하는 담화 표지 연구의 경우 하나의 발화에서 담화 표지의 국소적 역할은 파악할 수 있으나 ‘무슨’, ‘이제’와 같은 담화 표지가 특정 대화의 전개 구조 속에서 언제 등장하고 어떤 역할을 수행하는지 규명하기 어려울 수 있으므로, 선행-후행하는 상호작용이 배제되지 않도록 유의해야 함이 지적되었다(백승주, 2015).

김호정(2015)은 한국어 문법교육에서 담화 분석 연구의 동향을 분석하면서, 담화표지, 결속장치, 연결·종결·추측표현, 보조용언에 대한 연구가 주를 이루며 특히 중간언어로써의 학습자 담화 문법 분석 연구가 이루어지고 있다고 하였다. 그의 메타 분석에 따르면, 담화 문법 연구에서도 준구어보다는 구어를 대상으로 하는 연구가 다소 높았다. 이러한 경향은 인위적인 상황보다 자연스러운 상황에서 산출된 구어 담화 자료를 구축하여 분석 자료로 활용해야 한다는 필요성 때문이다. 그러나 일부 담화 연구에서 구체적인 담화 상황 정보 등이 명시되지 않았음을 지적하기도 하였다.

이처럼 한국어 교육에서의 구어 담화 선행 연구의 경향을 통해, 최근의 구어 담화 연구에서는 담화 내 의사소통을 하나의 특정 화행을 중심으로 보기보다는 화자와 청자가 만들어내는 화행 연속체의 층위에서 살펴보아야 한다는 점, 그리고 담화의 맥락과 상황이 나타나는 자연스러운 실제 구어 담화를 대상으로 하여야 한다는 점이 강조되는 방향으로 변화하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 대학원 세미나에서 나타나는 외국인 학습자의 동료 간 학습 대화 연구는 이러한 최근의 한국어 교육 연구 경향에 부합한다고 할 수 있다. 또한 본 연구는 실제 학습 대화 속에서 지식의 탐구와 생성이 이루어지는 의사소통 양상을 분석하고자 하므로 필연적으로 말차례

이상의 화행 연속체를 분석 대상으로 삼는다는 점에서도 의의를 갖는다.

다음 절에서는 대표적인 학문적 구어 담화 유형인 토론과 토의에 대한 학문 목적 한국어 말하기 교육 분야의 선행 연구를 살펴봄으로써, 동료 간 학습 대화를 학습의 수단이 아니라 학문 목적 한국어 말하기 교육에서 다루어야 하는 구어 담화 유형, 즉 교육 내용으로 바라보는 관점 전환의 시사점을 찾고자 한다.

## 2) 학문 목적 한국어 말하기 교육에서의 토론·토의 연구

학문 목적 한국어 말하기 교육 분야에서 구어 담화에 관한 연구는 2000년대 후반에 들어 주로 발표와 토론 담화를 중심으로 진행되었다. 학습 대화에 대한 학문 목적 한국어 말하기 교육 연구 역시 진행된 바 없기 때문에, 본 연구에서는 학문 목적의 구어 담화 가운데 학습을 돕는 ‘논의(discussion)’의 성격이 나타난다는 측면에서 학습 대화와 유사성을 보이는 토론과 토의 교육에 대한 선행 연구를 살펴보고, 이 가운데 외국인 유학생을 위한 학습 대화 연구에 적용할 수 있는 시사점을 찾고자 한다.

먼저 학문 목적 한국어 학습자를 위한 토론 교육 연구를 크게 토론 담화 양상 분석 연구와 토론 교육 방안 연구로 나누어 살펴보겠다.

토론을 하나의 담화 유형으로 보고 담화 차원에서 토론을 분석하여 그 언어적 전략이나 표현의 특징을 도출한 연구들로는 이선미(2010), 한상미(2012), 윤보은·이동은(2015), 이지현(2013) 등이 있다. 이 연구들은 토론 담화 양상을 분석하여 한국어 학습자들이 사용하는 토론 담화 표지와 전형 표현 사용에서 나타나는 문제점을 주로 모아 화자와 비교하여 밝혔다.

이선미(2010)는 토론 담화 분석을 통해 말레이시아인 한국어 고급 학습자들의 특징적인 토론 담화 표지 사용 양상을 밝히고 토론 교육 내용으로서 담화 표지 목록을 선정하여 토론 담화 표지에 대한 기초 자료를 제공하였다. 이어진 한상미(2012)의 연구에서는 토론 담화에서 담화 표지 사용 오류로 인한 화용적 문제가 일어날 수 있음을 토론 담화 분석을 통해 밝혔다. 윤보은·이동은(2015)의 연구는 한국어 모어 화자와 비모어 화자의 토론 담화를 대상으로 화제의 결속 양상을 비교하였다. 이지현(2013)은 몽골인 한국어 학습자와 모어 화자 간의 토론 대화 자료에 나타나는 ‘말 끼어들기’ 양상을 비교 분석하여 문제점을 밝히고, 이에 대한 교육적 처치를 제안하였다.

일련의 토론 담화 분석 연구들을 통해 얻을 수 있는 시사점은 학문 목적 한국어

학습자들의 토론 능력 향상을 위해서는 일반적인 의사소통 능력은 물론이거니와 논리 비판적 사고(critical thinking) 훈련, 나아가 사회문화적 상황을 고려하여 적용하는 능력까지 토론 교육에 포함시켜야 한다는 것으로 귀결된다.

다음으로 한국어 토론 교육 방안 연구로는 이동은(2003), 안정호(2005), 안경화(2009), 이정화(2010), 이은자(2011), 이지용(2012) 등이 있다. 이동은(2003)은 학문 목적 한국어 고급 학습자들의 수업 내 토론 담화를 분석하고 토론 수업 모형을 제안하였다. 이 연구에서는 특히 본격적인 토론 활동 이전에 논리적 사고 연습 단계의 중요성을 주장하였다는 점이 주목할 만하다. 안정호(2005)는 토론을 일종의 학습 기술 또는 도구로 보는 관점에서, 학문 목적 한국어 학습자를 위한 통합적인 학습 기술 교육이 필요함을 주장하고, 이러한 학습 기술을 향상시킬 수 있는 방안으로 학습 토론을 제안한 바 있다.

안경화(2009)는 의사소통 능력과 논증 능력의 향상을 토론 수업의 목표로 삼고, 나선형 토론 수업 모형을 설계하였다. 이 연구는 각각 독립적으로 이루어진 기존의 연구 결과들을 보완하고 종합하여 토론 수업의 형식을 설계하는 데 있어 이론적 기반을 마련했다는 점에서 의의가 있다. 이정화(2010)는 모어 화자와 비원어민 학습자의 경쟁적 찬반 토론(debate) 담화에 나타나는 토론 전략과 표현을 비교하여 살펴보았다. 이 연구에서는 한국어 학습자들이 전형적인 표현을 반복 사용하는 대본 암기식 토론을 하고 있다는 점을 지적하였다. 즉 토론 교육에서 언어의 형식에만 주목하고, 대화 상대자를 고려하면서 의미를 구성하는 사고 측면을 간과하게 되면 실제 토론 담화의 의사소통이 부자연스럽거나 어색해질 수 있음을 보여주었다. 또한 한국어 학습자들은 반론을 전개하는 전략의 사용이 가장 미숙하므로, 반론 및 새로운 주장을 제기하는 ‘논리 연결 연습하기’가 필요하다고 보았다. 이은자(2011) 역시 논증에 초점을 두었는데, 토론을 위한 구어적 표현 전략 교수에만 초점을 두면 논증 능력을 배양할 수 없음을 비판하고, 토론 전 배경 지식의 습득과 및 사고 연습의 단계를 제시하였다. 이지용(2012)은 한국어 토론 교육을 위한 논증 체계의 범주를 논증 조직 및 논증 사용으로 나누고, 논증 조직은 논증 구조와 유형으로, 논증 사용은 다시 표현 및 이해 전략과 상호작용 전략으로 구분하였다. 정리하면, 위의 연구들은 학습에 필요한 논리적 사고력을 기를 수 있는 토론 교육 방안과 수업 설계에 주목하였다고 할 수 있다. 이는 토론 뿐 아니라 학문 담화 공동체에서 수행되는 다양한 유형의 학문적 대화 교육에 두루 적용할 만한 지향점이다.

그런데 지금까지의 학문 목적 토론 교육 연구들이 다룬 토론 담화를 살펴보면, 사

회자를 비롯하여 주어진 역할이 찬성·반대로 고정되고 담화의 형식과 절차가 구획되어 있는 ‘논쟁(debate)’으로서의 토론 담화 유형을 분석의 주된 대상으로 삼고 있음을 알 수 있다. 이에 대해 김지애(2016)에서는 ‘실제 학문적 상황에서는 논쟁적인 토론만 일어나는 것이 아니라 어떤 주제에 대해 함께 지식을 탐구하는 논의(discussion)로서의 토론도 자주 일어난다’고 지적한 바 있다. 학습 대화에서는 주어지는 역할이 명확하지 않고 발화 순서도 정해져 있지 않은 상태에서 자유롭게 논의를 주고받는다라는 점에서 위 연구들이 분석 대상으로 삼은 토론 담화와는 그 양상이 달라질 수 있다. 또한 학습 대화는 어떤 자료(material)나 사전에 공유된 정보들을 매개로 동료 간 협력적인 의사소통을 통해서 지식을 나누는 것이 목적인 담화 유형으로, 상대방의 주장을 무효화시키고자 하는 논쟁 발화보다는 탐구 발화를 지향한다. 따라서 다양한 범주의 논증 기술과 전략을 갖추는 것을 핵심으로 보는 대다수의 토론 연구의 성과를 그대로 적용하기보다는 실제 학습 대화의 양상 분석을 통해 토론과의 차이점을 탐색할 필요가 있는 것이다.

다음으로는 논쟁적인 토론에 비해 비교적 자유롭게 의견을 교환하는 담화 유형인 ‘토의’에 대한 선행 연구를 살펴보도록 하겠다. 토의 연구는 토론 연구에 비해 담화 분석을 실행한 연구의 수가 많지 않은 편이다. 이는 대체로 토의를 독자적인 담화 유형이라기보다는 말하기 교수·학습 방안으로서의 소집단 상호작용 활동, 즉 수단이나 도구로 다루는 관점에 머물렀기 때문일 것이다. 학문 목적 학습자들에게 필요한 토의 담화 교육의 중요성과 효용성을 강조하게 된 관점의 변화는 실제 대학 및 대학원에서 공부하는 유학생들의 현실적 어려움을 포착하면서 나타났다. 제2언어로서의 영어교육 분야를 살펴보면 레키(Leki, 2001)는 제2언어 학습자들이 원어민 동료들과 협력 학습을 했던 경험에 질적으로 접근하여, 그들에게 언어적 한계가 있다는 인식 때문에 공동 프로젝트에서 원어민 동료들에 비해 기회가 제한되고 학문적 의사소통에서 소외된다는 사실을 밝혔다. 또한 모리타(Morita, 2004)는 일본인 대학원생이 원어민 동료들과 나눈 의미 협상 담화를 분석하여 제2언어 학습자들이 언어적·문화적 장벽에 부딪쳐 결국 주류 담화에 저항하거나 침묵하게 되는 어려움을 겪고 있음을 포착하였다.

이소연(2011)은 이처럼 제2언어 학습자들이 원어민과 함께 참여하는 토의 담화의 중심에서 소외되는 현상에 주목하여, 비원어민 한국어 학습자와 모어 화자들이 같이 참여하는 토의 담화의 양상을 분석하고 오류 연구의 관점에서 외국인 학습자의 문제점을 밝혔다. 이 연구는 모범적이고 전형적인 토의 표현의 제공에서 벗어나 실제

비원어민이 보이는 오류를 밝히고 외국인 학습자에게 특화된 실질적 교육 내용을 구안하고자 하였다는 점에서 의의를 갖는다. 또한 기존의 토의 담화 연구들이 언어 교육원예의 토론 담화나 말하기 평가로서의 토론 담화 등 외국인들만 참여한 토의 담화를 연구 대상으로 삼아 실제성이 떨어지는 점을 비판하고, ‘한국인과 함께 참여한 토의 담화’의 양상을 분석하였다는 점이 주목할 만하다.

성광희(2012)는 모어 화자와 중국인 한국어 학습자의 소그룹 토의 담화에 나타나는 상호작용 양상을 각각 대화이동, 순서, 의견 교환 층위에서 비교 분석하고, 그 특징과 차이점을 도출하였다. 대화이동 측면에서 맞장구 표현의 부족이나 담화 시작 표지의 미숙한 사용 등이 나타났고, 순서 측면에서는 교체 적정 지점에 대한 문화적 차이나 착오로 인한 우연적 중복이 더 많이 나타나는 양상을 보였다고 하였다. 의견 교환 층위에서 ‘질문-대답’, ‘제안-응답’과 같은 대응쌍 양상에 있어서는 이를 교육 내용으로 발전시킬 수 있는 유의미한 차이점은 발견되지 않았는데, 이는 대화가 진행되는 거시적인 단계, 즉 대화의 깊이가 진척되는 과정에 대한 분석 없이 전체 대화에서 몇 차례의 질문이나 제안이 나타났는지에 초점을 두었기 때문으로 보인다. 따라서 어떤 표현의등장이 대화 전체에 미친 영향을 보지 않고 특정 언어 유형의 발생 여부만을 판단하는 미시적인 대조 분석에는 한계가 있음을 알 수 있다. 하은경(2017)의 연구에서는 토의 중에서도 보다 특정한 맥락의 담화인 대학교 수업에서의 조별 발표 과제 수행을 위한 회의 담화를 분석 대상으로 선정하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 모어 화자의 담화만을 분석하였고, 외국인 유학생의 담화는 다루지 못했는데, 이 연구에서 다룬 모어 화자의 담화가 무조건 전형성과 모범성을 담보하지는 않는다는 한계를 갖는다.

외국인 유학생의 토론·토의 담화 참여 양상을 학문 담화 공동체로서의 언어사회화의 관점에서 분석한 연구로는 강현주(2016)가 있다. 이 연구에서는 모어 화자와 외국인 유학생이 혼합된 대학교 조별 토의 담화를 분석하여 외국인 유학생의 주변적 참여가 어떻게 승인되고 변화되었는지를 보여주었다. 그러나 토의를 거치면서 학습자가 공동체 내 구성원으로 진입하는 양상이 어떠한지에 초점을 두었기에 학습자의 담화 자체를 질적으로 고찰하지 못했다는 아쉬움이 있다.

지금까지 학문 목적 한국어 교육 분야에서 토론과 토의 담화를 분석하고 교육 방안을 제시한 선행 연구들을 살펴보았다. 주지하다시피 이러한 일련의 연구들은 학문 목적의 고급 한국어 학습자, 또는 외국인 유학생이 수행하는 토론이나 토의 담화가 그들이 실제 학문 담화 공동체 내에서 중요한 학문적 담화 유형일 뿐 아니라 그들

의 성공적인 학습을 지원하는 도구적 성격을 갖는다는 점에서 반드시 외국인을 위한 화법 교육의 영역에 포함되어야 한다고 보고 있다. 다시 말하자면 토론과 토의 담화에 대한 학문 목적 한국어 교육 분야의 관심이 높아진 이유는 대학 또는 대학원에서 지식을 협력적으로 탐구하고 구성해내기 위해서 상호작용하는 것이 곧 학문 활동의 과정 그 자체이며, 이때 토론·토의를 비롯한 다양한 유형의 학문적 대화들이 학문적 소통의 본질이자 소통의 도구로서의 역할을 하기 때문이다(김지애, 2015: 25).

학문 담화 공동체에서 학문적 소통의 본질이 지식의 탐구와 공동의 지식 구성에 있다고 전제한다면, 학문의 장에서 대화가 중요해지는 이유 역시 논쟁에서 이겼거나, 공동의 문제를 해결했거나, 어떤 합의점을 도출했기 때문이라기보다는 그 과정에서 지식의 탐구와 생성이 일어날 수 있기 때문이다. 따라서 학습을 위한 지식 탐구의 성격이 강조되는 구체적인 학문적 담화 유형들을 새롭게 포착할 필요가 있다.

국어 화법 교육 분야에서는 토의, 토론 외에도 소집단 대화의 유형으로서 탐구 대화(exploratory talk)와 관련하여 실제 담화 자료를 분석한 연구가 꾸준히 이루어져 왔다(서현석, 2004; 전영주, 2013; 김승현, 2014). 교실 내 소집단 대화의 성격을 발화 교체 구조에 대한 대화분석을 통해 고찰한 서현석(2004) 등의 선행 연구들에 힘입어 전영주(2013)는 초등학생이 수행한 탐구 대화의 특징과 구성 요소를 정리하고 효과적인 탐구 대화 지도 방안을 모색하였다. 김승현(2014)은 교실 내 토론 활동에서 나타난 학습 대화의 개념을 조작적으로 정의하고, 머셔(Mercer, 1995)의 논의에 따라 학습 대화가 누적 대화, 논쟁 대화, 탐구 대화의 유형을 포함할 수 있으나 궁극적으로는 탐구 대화를 지향한다고 하였다.

이러한 국어 교육 분야의 동향과 발맞추어 한국어 교육 분야에서도 학문의 장에서 수행되는 대화를 연구의 독자적인 대상으로 설정하고 그 의사소통 양상을 밝히고자 하는 실제적이고 구체적인 연구가 점차 나타나고 있다. 김지애(2015)는 김정숙(2000) 이후 학문 목적 한국어 학습자에 특화된 한국어 교육 연구가 수행되어 왔으나 주로 학문적 쓰기 교육 연구에만 치중된 점을 비판한 바 있다. 즉 실제 학문 목적 학습자들이 진학하는 국내 대학 및 대학원의 학문 활동 방식이 점점 다른 구성원과의 소통을 통해 학업을 수행하도록 하는 방향으로 변화하고 있음에도 불구하고 지식 구성을 위한 학문적 대화 수행에 대한 연구는 부족하다는 것이다. 따라서 그는 앞으로 학문 목적 한국어 교육에서 한국어 학습자의 학문적 대화 수행에 관심을 갖고 그들이 그것을 어떻게 수행하고 있는지 분석해야 한다고 주장하였고, 특정 주제

에 대한 이해 및 탐구를 위한 한국어 수업에서 학부 과정의 외국인 유학생이 한국어 교사와 일대일로 수행한 구술시험 대화를 수집하여 대화상에 나타난 의사소통 문제 요인을 분석한 바 있다(김지애, 2015). 이는 교사와 학생 사이에 주고받은 대화라는 점에서 본 연구에서 주목한 동료 간의 학습 대화와는 차이가 있지만, 지식의 탐구를 위한 대화를 한국어 교육의 영역으로 가져와 교육 내용의 대상으로서의 위상을 부여한 시도로서 큰 의의를 갖는다. 본 연구에서는 위 연구에서 다룬 학문적 대화의 유형이 한국어 교사와 한국어 학습자 간에 이루어진 것으로 외국인 유학생이 한국어 교실을 떠나 교사의 지도 없이 대화를 나누게 되는 실제 대화 맥락과는 거리가 있다고 보고, 학문적 대화 가운데 동료의 학습을 매개하고 지식을 구성하는 학습 대화에 주목하고자 하였다.

정리하면, 학문 목적 한국어 말하기 교육 분야에서 관심을 갖는 구어 담화 중, 토론과 토의는 과제해결적 소집단 대화라는 점에서 동료 학습 대화와 유사성을 보인다. 이 가운데 토론은 비교적 일정한 구조와 형식이 정형화되어 있기 때문에 이를 토대로 활발한 연구가 진행되었다고 볼 수 있다. 토의의 경우에는 담화 분석 연구의 수가 적었으나, 토의 담화 분석 연구들을 통해 학문적 구어 담화가 발표와 토론에만 한정되지 않음이 드러났다는 의의가 있다. 이러한 관점에서 대학원 뿐 아니라 학부 과정의 수업·과제 방식이 동료 간의 소통을 통해 학업을 수행하도록 하는 방향으로 변하고 있는 현실에 맞게 다양한 맥락의 구어 담화를 다루어야 한다는 요구가 나타나고 있다(김지애, 2016). 외국인 유학생들이 학문 담화 공동체에 기여하는 주체가 되기 위해서는 지식의 탐구와 구성을 위한 학문적인 구어 상호작용을 반드시 잘 수행할 수 있어야 한다. 그런데 아직까지 원어민-비원어민이 포함된 실제 동료 간의 학문적 대화 수행에 관심을 갖고 외국인 유학생들이 실제로 그것을 어떻게 수행하고 있는지 분석하고자 한 연구가 많지 않다. 그러므로 외국인 유학생들과 한국인 학생들 간의 실제 동료 학습 대화의 수행 양상에서 드러나는 담화 구성상의 문제와 요인을 분석하고 이를 토대로 외국인 유학생을 위한 실질적인 교육 내용을 구안하고자 하는 본 연구의 필요성이 도출될 수 있다.

### 3. 연구 방법 및 제한점

#### 1) 연구 방법 및 절차

연구 방법과 절차를 설명하기에 앞서, 본 연구가 가지고 있는 담화에 대한 관점을 간단히 기술하고자 한다. 담화(discourse)는 형식주의적·구조주의적 관점에서는 ‘문장 이상의 단위’로, 기능주의적 관점에서는 ‘언어 사용(language in use)’으로 파악한다(이원표, 2001; 구현정, 2003; 전영옥, 2009). 담화를 언어 사용으로 본다는 것은 그동안 언어 연구가 언어 능력 중심으로 이루어진 것에 대해 비판하고, 사용된 언어를 연구의 대상으로 삼아야 한다는 의미이다(전영옥, 2009). 따라서 본 연구는 담화를 ‘의사소통을 위해 사용하는 언어 행위이며, 일련의 발화들이 내적으로 맥락화된 연쇄체’로 보는 기능주의적 관점에서 출발한다고 할 수 있다.

선행 논의들에서 공통적으로 주목하고 있는 것은 담화에서 가장 중요한 것이 그 언어 행위의 맥락과 의사소통의 목적이라는 점이다. 담화는 말할 내용이 있다고 해서 곧바로 생산할 수 있는 것이 아니고, 담화의 의사소통 목적과 상황 맥락에 따라 담화 구성에 필요한 구조와 수사적 행위, 적절한 어휘 등의 다양한 선택과 조정이 필요한 역동적인 과정이라고 할 수 있다. 어떤 담화공동체에 특화된 담화란 ‘그 공동체에 속한 사람들이 모두 동의하는 특정한 전개 방식, 가정과 상투어, 전문적인 어휘 등의 수사적 특질로 이루어지며, 공동체에 소속된 사람들이 이야기하는 방식’이라고 할 수 있다(김정숙, 2008). 본 연구에서도 특정 담화 유형이 가진 어휘나 표현의 수사적 특질보다는 특정한 전개 방식, 즉 이야기하는 방식에 초점을 두고자 하였다.

위와 같은 관점에서 본 연구에서는 동료 간 학습 대화의 분석에 담화분석(Discourse Analysis)의 한 분파로 독일에서 발달한 대화문법론(Dialoggrammatik)을 적용하였다. 대화문법론은 훈츠누르셔(Hundsnurshcer, 1980)와 프랑케(Franke, 1990)(1기 대화문법론), 그리고 박용익(2기 대화문법론) 등에 의해 발전했다. 대화문법론이 회화분석론(Conversation Analysis)과 가장 크게 차별되는 지점은 회화분석론이 선행지식과 분석대상에 대한 전제를 배제하고 철저하게 실제 대화 자료에만 천착하는 귀납적 분석 방법론인데 반해 대화문법론은 연역적 분석 방법론을 사용한다는 것이다. 대화문법론이 연역적·이론적 방법론을 택하는 이유는 실제 대화는 매우 복잡한 구조로 이루어져 있고 많은 변수 및 오류가 존재하기에 귀납적



인 방법만을 통해서도 규칙체계를 발견하기 힘들다는 것이다. 제 1기와 제 2기 대화문법론의 분석 절차의 차이는 제 1기는 큰 단위에서 작은 단위로 내려가는 하향식 방법을 사용하고, 제 2기는 보다 세밀한 분석을 위해 양방향식 분석 방법을 사용한다는 점이다(신시은, 2014: 27)<sup>5)</sup>

대화문법론에서 제시하는 대화분석 연구에는 세 가지 차원이 있다(박용익, 2001). 먼저 첫 번째는 인식적-방법론적 차원으로, 대화의 전형적이고 이상적인 구조인 대화 원형(dialogue pattern)<sup>6)</sup>의 재구성을 주요 목적으로 삼는다. 본 연구의 II장에서는 기능 단계, 대화이동 연속체, 그리고 대화이동의 세 가지 층위에서 학습 대화의 원형을 재구성하여 표층 구조 이면의 구성 원리를 알아보고자 한다. 두 번째는 경험적-기술적 차원으로, 실제 자연 대화를 재구성된 대화 원형과의 비교 속에서 분석하여 그 차이점을 규명한다. 그리고 세 번째 차원인 이론적-설명적 차원에서는 구체적인 의사소통 상황에서 대화가 원형과 다르게 실현된 주요한 이유나 조건이 무엇인지 밝힌다. 본 연구의 III장에서는 학습 대화의 원형을 재구성하고, 한국인과 외국인 석사 대학원생이 수행한 동료 간 연구 세미나에서 수집한 대화 자료를 대화 원형과 비교하여 그 차이점을 야기하는 핵심적인 조건을 밝히는 것을 주요 과제로 삼았다.

이러한 세 가지 과제가 언어학적이고 학술적인 차원의 것이라면, 이 결과를 활용하여 의사소통 문제를 진단하고 개선하기 위한 교육을 시도하는 것은 응용적 대화분석 연구라고 할 수 있다. 본 연구의 IV장은 III장의 양상 분석을 토대로 외국인 유학생의 학습 대화 구성에 있어 가장 핵심적인 기제를 도출하고 이를 교육 내용과 방법으로 구안하고자 하였다.

대화 원형을 재구성할 연구자는 먼저 분석할 대화에 대해서 잘 알고 있어야만 한다. 브링커와 자거(Brinker & Sager, 2006)는 이에 대해 ‘분석자가 연구 후에 똑같거나 아니면 비슷하게나마 스스로도 운용할 수 있으리라 생각하는 대화만이 방법론

5) 대화분석의 두 가지 방법론은 아래와 같이 요약될 수 있다(신시은, 2014:28 참고).

	회화분석론	대화문법론
연구목적	대화의 원칙과 사회의 메커니즘 기술	대화를 체계적으로 구성할 수 있는 대화 모형 제시
연구대상	발화순서교체, 수정, 연속체	대화 원형, 대화 유형학, 대화 전략
방법론	경험적-귀납적	이론적-연역적

6) 대화 원형은 대화가 실제 의사소통 상황에서 여러 형태로 나타나게 하는 행위의 잠재적 기저 구조로서, 대화를 구성하는 필수적 구성 요소로 이루어진 최소의 이상적 구조이다(박용익, 2010: 336).

적 관점에서 만족스럽게 분석되었다고 간주될 수 있다'고 표현하였다. 본 연구는 연구자가 소속된 학문 담화 공동체 내 원어민·비원어민 석사 대학원생들의 대화를 분석 대상으로 하였으므로 연구자는 구체적인 의사소통 맥락과 배경을 선행 지식으로 가지고 있다고 할 수 있다. 박용익(2010)은 대화분석가는 대화 현장에 대한 관찰, 대화 참여자로부터의 정보 수집, 분석할 대화에 대한 전문적인 문헌 참고를 통해서 전문적이고 상세한 지식을 갖추고 있어야 한다고 하였다. 본 연구에서도 토론, 토의 및 다양한 소집단 대화에 대한 선행 연구를 토대로 학습 대화에 대해 문헌 연구를 수행하고, 대화 참여자 참여 일지 수집과 심층 면담을 진행하였다.

대화문법론의 기본 단위는 화행으로, 하나의 완결된 화행 연속체를 통해 목적이 달성되는 대화를 단순 대화라 한다. 학습 대화는 여러 단계의 하위 목적들이 달성되어야 궁극적인 목적이 달성되므로 여러 개의 화행 연속체로 구성되는 복합 대화이다. 복합 대화를 구성하는 기본 단위들을 회화분석론의 기본 단위와의 비교 속에서 정리하면 다음과 같다.

- ① 화행<sup>7)</sup>: 대화의 최소 단위로, 독립적으로 존재할 수 없고 대화이동을 구성하며 대화이동의 기능을 결정하거나 보조한다.
- ② 대화이동<sup>8)</sup>: 화행으로 이루어진 기능적 구성요소로, 의사소통의 기능을 실행해주는 단위로 하나 또는 여러 개의 화행으로 구성된다. 이는 기존 회화분석론에서의 진행(move)과 유사성을 갖는다. 하나 이상의 화행으로 구성된 대화이동을 복합 대화이동이라고 하는데, 이때 화행은 대화이동의 기능을 대표하는 주화행과 주화행의 성공적 수행을 보조하고 보장하는 보조화행으로 구성된다.
- ③ 대화기여: 회화분석론의 말차례(turn)에 해당한다. 발화 기회가 주어진 화자의

---

7) 회화분석론의 최소 단위는 행동(act)이다. 이는 화행(speech act)과 비슷한 개념이지만 화행이 발화의 형태에 기반을 두고 있는 반면 행동은 담화에서 발화 간의 관계에 기반을 두고 있는 기능적 최소 단위이다(유동엽, 1997: 12). 행동은 곧 발화가 진술, 명령, 청유 등의 연표수행적 힘(illocutionary force)을 발휘한 경우를 가리킨다. 행동이 단지 연표수행적 힘을 가질 뿐 아니라 실질적으로 대화를 이동시켰다면 이를 진행(move) 범주로 발전한 것으로 본다. 대화문법론에서는 화행 또는 행동이 늘 기능을 수행하는 것은 아니라고 보고 진행의 개념이 더해진 대화이동이라는 개념을 통해 기능이 비로소 성취된다고 보았다(최영인, 2007: 16, 백승주, 2015: 79).

8) 최영인(2007)은 기존 대화분석의 단위에 토의의 특성을 결합하여 행동기능(behavior function)이라는 범주를 제시하고, 이를 '대상어+기능+행동', '대상어+행동', '기능+행동'의 유형으로 상세히 기술하는 방식을 제안하였는데 이는 본 연구에서 대화이동을 파악하여 기술할 때에도 유용한 지침이 되었다.

발화의 총체이다. 대화이동과 대화기여는 빈번히 겹칠 수 있으며, 대화이동이 기능적 구분이라면, 대화기여는 형태적 구분이다.

④ 대화이동 연속체: 대화이동으로 구성된 의사소통의 단위로, 하나의 시퀀스를 통해 의사소통의 목적을 실현된다. 회화분석론에서의 인접쌍(adjacency pair) 또는 교환(exchange)이 유사한 범주에 속한다.

⑤ 기능 단계: 일종의 대화의 진행단계로, 복합대화에서는 대화의 부분 목적을 실현하는 복수의 하위 의사소통 단계가 나타나는데 이 하위 단계를 기능 단계라 할 수 있다. 대화의 목적 및 기능에 중점을 두고 있으며, 화제에 중점을 두고 대화를 분석한다면 단위화제(transaction)가 된다.

박용익(2010)에 따르면 대화문법론에서는 분석의 층위를 담화의 목적으로부터 출발하는 연역적 방식에 의거하여 대화분석의 단위를 담화의 목적으로부터 출발하여 상위로부터 ‘기능 단계 > 대화이동 연속체 > 대화이동 > 화행’으로 파악하고 있다. 반면, 유동엽(1997)에서 설명하는 회화분석론은 분석의 단위가 ‘행동 < 진행 < 순서 < 교환 < 단위화제’로 위계적 관계를 맺는다고 제시하는 점이 다르다. 특히 이들이 제시한 분석 단위 중 ‘화행’과 ‘행동’(act), ‘대화이동’과 ‘진행’(move)은 개념적으로 큰 차이가 없다고 할 수 있으며, ‘대화이동 연속체’와 ‘교환’(exchange), ‘기능 단계’와 ‘단위화제’는 각각 층위 면에서 대응하지만 그러한 단위를 파악하는 준거가 전자는 대화의 목적 또는 기능에 있는 반면, 후자는 참여자들 사이에 교환되는 정보 또는 화제에 있다는 점에서 그 성격이 다르다(박성석, 2013: 6). 본 연구는 학습 대화가 의사소통 목적에 따른 하위 유형과 기능적인 진행 단계를 가진 하나의 ‘장르’로서의 특성을 가지고 있다고 보았고, 대화를 분석하는 여러 방법론 가운데 연역적으로 대화의 기능 단계를 추출하는 대화문법론이 장르적 접근에 적절하다고 판단하였다.

그러나 대화문법론에서 도출하는 모형이 지나치게 이론에 치우쳐 적용이 불가능하거나 객관적인 결과에만 치중해 단순한 자료검토 이상의 의미를 갖지 못한다는 비판도 제기될 수 있다. 따라서 분석의 결과가 한국어 학습자에게 보다 교육적인 목적으로 활용되기 위해서는 절충된 모형으로서 제 2기 대화문법론에서 사용하는 양방향적 접근이 필요하다. 대화문법론의 절충적 모형은 이론적-연역적 관점을 견지하고 있으나, 분석 절차에 있어 상향식과 하향식을 고루 사용하게 된다. 제2언어 학습자들의 구두 상호작용에서 대화 참여자들이 실제 구어 발화는 잘못된 출발이나 주저,

완성되지 않은 문장 등으로 가득 차 있다. 이렇게 불완전한 발화들을 해석하고 앞뒤 맥락을 통해 그 기저에 있는 요인을 도출하기 위해서는 상향식 접근이 더 유용하다.

그러므로 본 연구에서는 기본적으로 대화 구성의 전반적인 전개와 대화이동 연속체 내의 교환 구조 측면에서는 대화 원형과의 비교를 통해 연역적으로 접근하되, 이러한 대화 구성에서 나타나는 태도나 관계 형성의 측면에 있어서는 귀납적으로 접근하여 보완하고자 하였다. 즉 대화 자체의 규칙이나 구조를 밝히는 것을 넘어서, 학습자의 언어 행위에 나타나는 태도 또한 분석의 대상으로 삼고자 하였다. 이 연구에서 전체적인 연구의 흐름에 따라 사용한 연구 방법과 자료를 표로 제시하면 <표 I-1>과 같다.

<표 I-1> 연구 방법 및 자료

순서	연구 방법 및 절차		연구 대상 및 자료
II장 이론 연구	• 문헌 연구		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학습 대화 교육의 배경에 대한 이론적 탐색</li> <li>• 학습 대화의 개념과 특성 도출</li> <li>• 소집단 활동의 단계에 대한 이론적 탐색</li> </ul>
III장 양상 분석	• 사례 연구	• 대화분석 (대화문법론)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자료: 대학원 외국인 유학생의 동료 간 학습 대화 수집</li> <li>• 학습 대화의 기능 단계, 대화이동 연속체, 대화이동의 원형 재구성</li> <li>• 실제 학습 대화의 기능 단계, 대화이동 연속체, 대화이동 층위를 대화 원형과 비교하여 외국인 학습자의 문제점 및 원인 분석</li> <li>• 개별 및 그룹 면담을 통한 학습자 배경 요인 분석</li> </ul>
IV장 교육 내용 제안	• 문헌 연구 및 사례 연구		<ul style="list-style-type: none"> <li>• II, III장의 연구 결과를 바탕으로 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육의 목표, 내용 및 방안 설계</li> </ul>

먼저 II장에서는 학습 대화의 이론적 전제가 되는 사회적 구성주의 관점에서의 학습 및 대화의 개념을 선행 연구를 통해 고찰한다. 그 다음에는 지금까지 주로 국어 교육에서 논의되어온 토의, 소집단 대화, 학습 대화 연구를 비판적으로 검토하여, 최종적으로 본고에서 다루고자 하는 동료 간 학습 대화의 개념과 특성을 밝힌다.

III장에서는 대화 원형을 재구성하여 분석에 활용하는 대화문법론의 방법론을 적용

하기 위해 학습 대화의 전형적인 기능 단계와 대화이동 연속체의 패턴을 도출하고, 가장 핵심적인 대화이동 원형을 선정하였다. 즉 대학원 과정 외국인 학습자의 실제 동료 학습 대화를 수집하여 담화 구성의 문제점을 구체적으로 파악하는 것을 목표로 하였다. 또한 학습 대화의 양상 분석과 영향 요인 탐색을 위해서 사례 연구(case study)<sup>9)</sup>의 방법을 택하였다. 학습 대화의 이상적인 대화 원형과 비교 하에 실제 학습 대화의 양상이 ‘어떻게 나타나는지, 왜 다르게 나타나는지’를 고찰하기 위해 학습자들의 소집단 대화에 개입하지 않고 자연스럽게 나타나는 현상을 관찰하고, 학습 대화에 영향을 주는 요인이 무엇인지를 분석하고자 하였다. 이러한 연구 문제를 해결하기 위해서는 사례 연구 방법이 적절하다고 판단하였다.

IV장에서는 III장의 분석 결과를 토대로 외국인 유학생을 위한 동료 학습 대화 선행 교육의 목표를 설정하고, 교육 내용 범주와 내용 요소를 상세화한 후, 실제적인 교수-학습 방안을 제시할 것이다. 마지막으로 V장에서는 논의를 종합하고, 후속 연구를 제안하고자 한다.

## 2) 연구 참여자

본 연구에서는 2017년 7월 25일부터 9월 13일까지 S대학교 국어교육과 석사 과정에 재학 중인 외국인 유학생들이 한국인 학생들과 함께 수행한 동료 학습 대화 자료 총 26개(약 1,107분 분량)를 수집하였다. 개별적인 세미나 상황에 따라 대화 참여자의 구성이 조금씩 달랐으며, 전체적으로는 총 7명의 내·외국인 학생이 참여하였다. 연구에 참여한 외국인 유학생들은 모두 고급 이상의 한국어 숙달도를 갖춘 학습자로 참여자 개인별 특징을 살펴보면 다음과 같다.

F1의 경우 석사 과정 수료생으로 다음 학기 졸업을 목표로 세미나에 참여하였기 때문에 대화 참여 동기가 가장 높은 편이었다. 또한 평소에 한국인으로 오해를 받을 정도로 한국어 숙달도가 높은 학습자였다. F2 역시 다음 학기 졸업을 목표로 하고 있어 F3, F4, F5에 비해 상대적으로 학습 대화 경험이 많았다. 또한 F2는 한국어 유창성은 F1에 비해 다소 부족하지만, 모어(일본어)의 영향으로 대부분의 발화 시 모어로 생각하지 않고 한국어로 바로 말할 수 있다고 하였다. 이 두 사람은 유사한

9) 사례 연구는 현실에서 벌어지는 사건에 대하여 연구자가 통제를 가하지 않으며, ‘어떻게’ 혹은 ‘왜’의 문제가 제기될 때(Yin, 2003; 신경식·서아영 공역, 2005: 30), 그리고 변인들이 상황 안에 깊숙이 관련되어 미리 규명하기 어려울 때 선호되는 연구 전략이다(Marriam, 1998; 강운수 외 공역, 2005: 43 재인용).

수준의 동료 학습자 가운데 비계를 제공할 수 있는 역할이 기대되었다.

F3과 F4, F5는 석사 과정 3학기 재학생으로, 세미나 등 학습 대화 경험이 많지 않다. F3은 자신이 공부하고자 하는 연구 주제를 확정하였지만 F4와 F5의 경우에는 아직 본인의 연구 주제를 확정하지 못한 상황이었다. 참여자 정보 목록은 <표 I-2>과 같다.

<표 I-2> 연구 대상 정보

구분	번호	국적	성별	학습 과정	한국어 학습 기간	토픽 등급	한국어 수준
비 원 어 민	F1	대만	여	석사 7학기	4년 2개월	6급	고급
	F2	일본	여	석사 4학기	6년 11개월	6급	고급
	F3	스리랑카	여	석사 3학기	3년 2개월	5급	고급
	F4	중국	여	석사 3학기	2년 1개월	5급	고급
	F5	중국	여	석사 3학기	5년	6급	고급
원 어 민	K1	한국	여	석사 4학기	-	-	-
	K2	한국	여	석사 6학기	-	-	-

### 3) 연구의 의의와 제한점

특정 담화 유형이 가진 다층적이고 복합적인 양상을 기술하는 것은 제2언어 학습자를 위한 교육 내용을 설계할 때 매우 유용하다. 제2언어 학습자와 같이 사회문화적, 그리고 언어적으로 다양한 배경을 가진 경우에 담화 분석을 기반으로 한 교육 내용 구안의 필요성이 더욱 커진다고 할 수 있다. 담화의 구조를 분석하는 것은 화법 교육 차원에서 학생들에게 제시해야 할 형식적, 내용적인 틀을 제공해 줄 수 있으며, 이는 학습자들이 담화를 수행하기 위해 알아야 할 절차와 전략의 근간이 되어 준다(정민주, 2008: 57).

본 연구는 외국인 유학생이 원어민·비원어민 동료와 수행한 학습 대화의 담화 구성 양상을 분석함으로써, 한국어를 제2언어로 사용하는 학문 목적 학습자들에게 부족한 절차적 지식과 전략이 무엇인지 파악하고자 하였다. 본 연구는 인위적인 상황보다 자연스러운 상황에서 산출된 구어 담화 자료를 구축하여 분석 자료로 활용하

였다는 점, 담화를 화행 이상의 연속체의 층위에서 살펴보았다는 점, 외국인 유학생들이 실제 수행하는 구체적인 학문적 담화 유형을 새롭게 포착하였다는 의의가 있다. 또한 원어민과 비원어민의 담화를 대조 분석하기보다는, 외국인 유학생이 한국어 교실을 떠나 학문 공동체에서 원어민·비원어민 동료와 나누게 되는 실제 학습 대화의 맥락을 반영하고자 하였다. 또한 제2언어 학습자가 질 높은 학습 대화를 수행을 통해 인지적 사고 능력을 강화할 수 있음을 전제로, 언어 교육과 사고 교육 두 가지 측면을 교육 내용에 구현하고자 하였다는 점에서 의의를 갖는다.

본 연구의 전제는 대학원이라는 특수한 맥락에서 외국인 유학생은 동료 간 소집단 세미나 등을 통해 학습 대화를 반드시 경험하게 된다는 사실에서 출발한다. 따라서 이 연구는 대학원에서의 동료 간 학습 대화의 교육적 효과에 대한 믿음이 학문 담화 공동체에서 이미 굳게 공유되어 있어 전공을 막론하고 실천되고 있는 현실을 전제로 수행된 것이다. 본 연구에서는 동료 간 학습 대화를 대학원에서 필수로 실천해야 하는 담화 유형으로 전제하고 그 수행 양상을 분석함으로써 외국인 유학생의 학습 대화에 나타나는 문제의 특징과 그 요인을 살펴보고자 하였다. 그러나 학습 대화에 영향을 미칠 수 있는 대화 주제나 참여자의 학습 수준 등의 변인을 연구의 범위에 포함하지 못한 것은 본 연구의 한계이다, 이러한 한계점은 후속 연구를 통해 보완되기를 기대한다.

## II. 학습 대화 교육의 이론적 배경

II장에서는 먼저 제2언어로 이루어지는 학습 대화 교육의 이론적 배경으로서 사회적 구성주의 관점의 학습 개념과 제2언어 교육에서의 장르적 접근에 대해 살펴보고자 한다. 이어 소집단 대화 연구, 토의 연구, 학습 대화 연구를 중심으로 문헌 연구를 통해 동료 간 학습 대화의 개념 및 특성을 도출할 것이다. 마지막으로 학습 대화의 담화 구성에 나타나는 전형적인 전개 구조에 대한 선행 연구의 논의를 비판적으로 검토하여 III장에서 수행할 대화 원형 재구성의 시사점을 찾고자 한다.

### 1. 학습 대화 교육의 배경

#### 1) 사회적 구성주의와 학습 대화

구성주의는 인간의 지식이 형성되고 습득되는 과정에 대한 인식론적 이론이다. 구성주의에서는 인간이 기존의 지식이나 신념을 토대로 자신들이 직면하는 새로운 개념이나 상황 간의 상호작용을 통해 지식을 스스로 창출한다고 가정한다. 이런 점에서 모든 구성주의자들은 학생들이 가지고 있는 기존의 지식과 새로운 경험 간의 상호작용을 촉진시켜주어야 한다고 강조한다. 따라서 구성주의적 학습 모델은 학생들에게 직접적으로 지식을 가르치려고 하는 전통적인 '전수' 모델과는 다르다 (Airasian & Walsh, 1997; 강영심, 2000 재인용).

비고츠키(Vygotsky, 1978)가 강조한 사회적 구성주의에서 학습자는 교육의 주체로서 외부세계와의 상호작용을 통해 학습 과제를 수행해 나가게 된다. 이때 학습이 이루어지기 위해 가장 중요한 요소는 바로 학습자가 상호작용을 할 수 있는 학습 환경이다. 비고츠키는 학습자의 사회적 상호작용을 위한 환경으로 '근접발달영역(Zone of proximal development: ZPD)'이 필요하다고 주장하였는데, 이는 학습자가 스스로의 능력으로는 해결할 수 없는 어려운 과제라고 하더라도 자신보다 뛰어난 타인과의 사회적인 상호작용을 통한 도움(비계, scaffolding)을 받으면 성공할 수 있는 영역을 말한다(한순미, 1999: 139-140). 즉 상호작용을 통해서 학습자들이 혼자서는 할 수 없는 것을 할 수 있도록 이끄는 것이 바로 비고츠키가 말하는 학습이다.



대학원과 같은 학문 담화 공동체에서 학습은 개인의 영역이라기보다 그가 속한 공동체의 영역이다. 대학원에서 학습은 종종 공동체, 탐구, 소통과 같은 속성을 강조하기 위해 학문 활동이라는 말로 표현된다. 즉 대학원에서의 학습이란 학문 공동체 구성원들의 소통을 기반으로 지식을 공동으로 구성해가는 탐구 행위라고 할 수 있다. 사회적 구성주의 학습 이론에 기초한 교육학 연구에서 형성된 대화적 교육 패러다임은 학습에서 대화가 인지적인 효과를 가진다고 주장한 바 있다 (Mercer, 2000; Barns, 2008; Wells, 1999; Fisher, 2007; 김지애, 2016에서 재인용). 또한 대화는 곧 실천(praxis), 즉 구체적인 언어적 실현태로서의 의미도 갖는다. 그러므로 대학원에서 수행되는 동료 간 학습 대화는 학습에 대한 사회적 구성주의 관점과 대화적 교육 관점이 집약적으로 드러나는 실천적 활동이라고 할 수 있다.

대학원생이 수행하는 동료 간 학습 대화에서 대화 참여자들은 ‘학문 담화 공동체에 사회화된 구성원’으로서 동등하게 참여해야 한다. 대학원생, 즉 예비 연구자로서 대학원이라는 학문 담화 공동체에 사회화된다는 의미는 해당 학문 담화 공동체가 공동으로 지향하는 연구 목적, 공동체 내·외부의 사회·문화적 상황 맥락, 공동체가 사용하는 언어의 형식과 내용 및 방법 등을 알고 있다는 것이다. 본 연구에서 다루는 동료 간 학습 대화는 표면적으로는 서로의 연구 질을 향상시키기 위한 지식 교류 및 탐구의 목적을 가지고 있고, 그 기저에는 서로를 학문 담화 공동체의 사회화된 구성원으로서 성장시키는 사회적 목적도 가지고 있다. 학문적 사회화 과정을 제2언어로 겪게 되는 외국인 유학생의 경우에 공동체에 대한 배경 지식의 습득이 더딜 수밖에 없는데, 동료 간 학습 대화를 통하여 실제 공동체의 구성원들의 대화를 통해 학습이 일어난다는 점에서 이는 그들의 학문적 사회화에 큰 몫을 하고 있다.

이렇게 지식을 탐구하기 위한 학습 대화가 외국인 유학생의 학문 활동에 중요한 이유를 세 가지 차원으로 나누어 기술할 수 있다. 우선, 동료 및 교수자와의 대화적 소통은 사회구성주의 학습 이론에서 보았을 때 지식 구성을 위한 비계가 된다는 점을 들 수 있다. 또한, 학문적 구두 의사소통 능력이 발달은 학습 대화 경험이 쌓이면서 일어난다는 점이 언어적 차원에서 중요하다. 끝으로, 학습과 언어를 넘어 학문적 대화 참여는 학습자 자신을 위해서도 중요하다. 학문적 대화 참여를 통해 학문 목적 한국어 학습자가 공동체 구성원들과 협력해 지식의 탐구와 구성에 있어 능동적으로 자신의 목소리를 내고 공동체의 지식 구성에 의미 있는 기여를

할 수 있음은, 더 이상 공동체에서 주변적인 역할에 머무르는 것이 아니라 한걸음 나아가 능동적인 구성원으로 자리매김하여 지식의 주도권을 가지고 자신의 지식을 공동체를 위해 실천해 나갈 수 있음을 의미하기 때문이다(김지애, 2015).

## 2) 학습 대화에 대한 장르적 접근

동료 간에 이루어지는 학습 대화는 소집단으로 구성되어 어떤 문제에 대한 논의(discussion)을 수행한다는 점, 그리고 상호주관성<sup>10)</sup>이 강조된다는 점에서 토론, 토의 장르와의 유사성을 가지고 있다. 그러나 이와 구별되는 학습 대화만의 장르적 고유성 또한 지니고 있다. 이 장에서는 언어학에서의 장르론 연구의 논의를 토대로 학습 대화를 토론이나 토의와 다른 독자적인 장르로 규정하는 데 필요한 이론적 배경을 탐색하고자 한다.

학습에 대한 사회적 구성주의의 패러다임에 따라 한국어 교육에서도 소집단 대화를 한국어 학습의 도구로 활용하고 있다. 그런데 도구로서 대화에 접근할 때는 학습을 지원하는 역할이지만, 교육 내용으로서 대화에 접근할 때에는 대화 그 자체를 학습의 대상으로 하는 하나의 장르로 보는 것이다. 힐란드(Hyland, 2009)는 장르적 접근이란 장르성을 갖는 담화(또는 텍스트)를 대상으로 기능적인 단계의 관점에서 어떻게 구조를 이루는지 찾아내고, 담화를 특징화하고 그것의 의사소통 목적을 실현시키는 것을 돕는 특징을 찾아내는 것이라고 하였다. 모국어가 아닌 제2언어로 학문 활동을 수행해야 하는 외국인 유학생은 이러한 장르적 지식의 학습을 통해 실제 의사소통 수행의 향상을 도모할 수 있는 것이다.

장르론 연구는 크게 체계기능언어학(SFL: System Functional Linguistics), 특수목적영어(ESP: English for Specific Purpose)에 의해서 발전되어 왔다(Hyon, 1996). 체계기능언어학 분야의 대표적인 연구자인 할리데이(Halliday, 2004:28)는 특정 상황에 기반한 언어 활동의 예시들이 텍스트(text)이고, 텍스트가 패턴을 갖

---

10) 상호주관성(intersubjectivity)이란 '사람들 간의 공유된 경험, 지식에 관한 합의'를 가리킨다(고영복, 2000). 김윤옥(2007)은 상호주관성을 '참여자들이 자신의 주관을 가지고 인격적으로 동등한 위치에서 다른 사람과 의사소통하면서 서로의 관점을 이해하고 조정하면서 생기는 공유된 이해이자 인식 능력'으로 정의한 바 있다. 학습 대화에서도 각자 선행 지식을 가진 여러 명의 동료가 참여하여 함께 대안을 구성해 나가는 대화이기 때문에 일상 대화에 비해 참여자 간의 공유된 이해가 더욱 강조된다. 또한 학습 대화가 합리적으로 전개되기 위해서는 참여자들이 매 단계에서 상호이해에 도달하는 것이 중요하다.

게 되어 언어의 기능적 다양성을 실현하면 사용역(register)이 생성되며, 사용역들이 특수한 문화 맥락에서 하나의 언어 체계를 이루면 이것이 장르(genre)에 해당한다고 하였다. 이러한 관점이 텍스트, 사용역, 장르 간의 위계를 구조적으로 탐색하는데 초점을 두는 것에 반해, 특수목적영어 분야의 스웨일즈(Swales, 1990)는 장르를 “공동의 의사소통 목적을 공유하는 구성원 간 일어나는 의사소통 사태”라고 하였으며, 힐란드(Hyland, 2003)는 “언어 사용이 사회적으로 지각된 방식”이라고 정의하면서 구성원의 언어 사용과 행위에 초점을 두었다(홍은실, 2014: 24-25 재인용).

장르는 곧 담화 공동체의 의사소통 목적을 달성하기 위한 언어 사용의 특정한 방식과 관련되어 있다. 학습 대화는 학문 담화 공동체에서 실제 그들의 삶을 구성하고 있는 동료들 사이의 학습을 돕는 과정에서 지식을 교류하고 공동의 지식을 구성하는 담화 유형이다. 발표, 토론, 토의 등 모든 학문적 담화가 궁극적으로 구성원 간 지식의 교류와 담화 공동체에 대한 학문적 기여를 추동하기는 하지만, 동료 간 학습 대화는 학습을 위한 지식의 교류와 구성이 실제 참여자가 인지하는 일차적 목적이 된다는 점에서 큰 차별성이 있다. 또한 장르가 ‘의사소통의 공동 목적’을 지닌다는 관점에서도 참여자가 담화의 특수 목적을 공유하고 있는 학습 대화는 장르적 성격을 가지고 있다고 할 수 있다.

한편 일련의 언어 사용이 사회적으로 지각된 방식은 해당 담화가 가진 전형적인 패턴으로 나타나는데, 동료 간 학습 대화에 ‘지금부터 토론을 시작하겠습니다’와 같은 전형 표현이나, 사회자 및 찬반 토론자와 같은 역할 지정, 명시적인 규칙이 없다고 하여 전형적인 담화 패턴이 없다고는 할 수 없다. 본 연구의 III장에서는 학습 대화의 전형적인 패턴, 즉 대화 원형을 재구성하여 학습 대화의 장르성을 밝히고자 하였다. 더불어 장르라는 개념은 폐쇄적이거나 고정적이지 않으며, 장르에 참여하는 사람들 간의 상호적 언어 행위를 중시하기 때문에 매우 역동적이다. 동료 간의 학습 대화 역시 학문 담화 공동체에 따라 그 전형적인 상에 차이가 있을 수 있으며, 참여자에 따라서도 그 양상이 달라질 수 있다. 다시 말해 장르적 접근은 전형성과 자율성을 동시에 인정한다는 의미이다. 따라서 본 연구는 독자적인 의사소통 목적을 기반으로 하면서도, 그 안에서 구체적인 맥락에 따라 자율성이 보장되는 장르 개념을 학습 대화에 적용할 수 있다고 보았다.

다음으로, 일상 대화와 변별되는 학습 대화의 장르적 성격이 성립하려면 일상생활의 개인적·사회적 의사소통과 구별되는 목적성, 상황성, 양식성이 드러나야 한다

(민병곤, 2012: 419). 양식성은 소통을 가능하게 하는 화법의 구성 요소들을 작동하게 하는 규칙과 관습의 문제로, 동료 간에 이루어지는 학습 대화는 일상 대화에 비해 대화의 밀도가 높아 담화가 응집성 있게 구성되어야 하며, 지식의 생성을 담보하는 고차원적 사고 기능을 언어로 정교하게 구현할 수 있어야 하므로 특정한 양식성을 요구한다고 할 수 있다. 민병곤(2012)은 기존의 소통 지향의 화법 교육이 간과한 담화 유형, 특히 학습자 중심의 교실 토론이나 형식화되기 이전의 탐구 대화에도 고유한 양식성이 잘 드러날 수 있다고 하였다. 또한 상황성의 측면에서 학습 대화가 갖는 장르성은 교사가 아닌 학습자 주도의 자발적 학문 활동으로 동료 간에 학습을 매개하기 위해 수행된다는 독특한 상황 맥락에서 드러난다. 마지막으로 목적성의 측면에서는, 동료 간의 학습 대화가 일차적으로는 학습의 지원, 그리고 궁극적으로는 탐구를 통한 공동의 지식 생성을 목적으로 한다는 점에서 다른 소집단 대화와 변별되므로 장르적 특징을 갖는다고 할 수 있다.

## 2. 학습 대화의 개념 및 특성

### 1) 학습 대화의 개념

학습 대화를 이해함에 있어서는 그 바탕에 있는 개념들을 검토하여 학습 대화의 고유한 속성과 자질을 밝힐 필요가 있다. 이를 위해 먼저 ‘대화’의 정의를 다양한 관점에 따라 살펴보고자 한다.

우선 대화의 가장 기본적인 속성을 파악하기 위해 국립국어원의 <표준국어대사전>을 찾아보면, ‘대화(對話)’의 사전적 의미는 ‘마주 대하여 이야기를 주고받음. 또는 그 이야기.’라고 정의하고 있다. 이를 구체적으로 풀이하면, ‘두 사람 이상의 참여자가 형식에 얽매이지 않고 자유롭게 화자와 청자의 역할을 순서교대에 의해 바꾸어가며<sup>11)</sup> 언어적인 상호작용을 하는 것’(이창덕 외, 2010: 218)으로 이해할

11) 박성석(2013)에서는 면대면 구어 의사소통으로서 대화와 인접한 토의, 토론 혹은 면접 등의 담화 유형과 우리가 일상적으로 대화라 부르는 상황에는 차이가 있다고 하였는데, 발화 순서 교대(turn taking)의 방식이 자유롭다는 차이가 바로 그것이다. 즉 토의, 토론과 같은 담화에서는 참여자가 자유롭게 발언권을 가져갈 수가 없다. 토의의 경우 사회자에게 발언권을 요청하여 발화를 할 수 있고, 토론의 경우 미리 결정된 발언 순서에 따라 자신의 순서가 돌아왔을 때 발화를 할 수 있다. 이에 반해, 우리가 일상적으로 대화라 부르는 상황에서는 대화 참여자들이 최소한의 규칙만 따른다면 얼마든지 자신이 원할 때 발언권을 얻는 것이 가능하다(박성석, 2013: 23).

수 있다. 대화의 속성에 기반한 정의 역시 학자마다 다양한데, 레빈슨(Levinson, 1979: 389)은 대화를 '제도적인 환경이 아닌 상황에서 두 명 이상의 참가자들이 자유롭게 번갈아 가며 주고받는 이야기'로 규정하였다. 메이(Mey, 1993: 12)는 대화를 '정상적이고 자연스럽게 발생하는 맥락에서 둘 또는 그 이상의 대화자에 의한 주고받기 상황의 언어 행위'로 보며(문향숙, 2011: 21 재인용), 구현정(2009: 25)은 '일상생활에서 두 사람 이상이 서로 마주 대하여 생각과 느낌을 표현하고 이해하는 상호적인 언어활동'이라고 정의하고 있다.

또한 대화의 개념은 연구의 분야 및 학문의 관점에 따라서도 다르게 정의된다. 대화분석론을 연구한 박용익(2010: 30)은 여러 언어학자들의 논의를 참고하여 대화를 '의사소통 중에 특정한 목적을 추구하는 두 명 이상의 구체적 대화참가자가 짧은 시간 안에 말할이와 들을이의 역할을 바꿔가며 수행하는 언어적 발화로 이루어지는 의사소통 행위인데, 대화참가자가 수행한 발화는 특정한 주제와 관련하여 결속성을 보여야 한다'고 매우 구체적이고 좁은 의미로 정의하였다. 반면, 문학이론가인 바흐친(Bakhtin, 1981)의 관점에서는 사람들의 관계 속에서 이루어지는 모든 언어활동을 모두 대화로 보는 아주 넓은 의미를 지닐 수도 있다.

영어에서 대화에 상응하는 의미를 가진 단어로는 'talk', 'dialogue', 'conversation' 등이 있다. 이 가운데 'conversation'은 일반적으로 사적인 일상 대화의 번역어로 사용되는데 반해 'talk', 'dialogue'는 보다 특징적인 의미를 가지고 있다. 이를 옥스퍼드 사전에서 찾아보면 'talk'는 어떤 문제나 중요한 일에 대한 대화 혹은 논의(A period of conversation or discussion, especially a relatively serious one), 'dialogue'는 둘 또는 그 이상의 사람들 또는 그룹 간에 특정 주제에 대한 탐구 또는 문제 해결에 관한 토론(A discussion between two or more people or groups, especially one directed towards exploration of a particular subject or resolution of a problem)이라고 정의하고 있다.

박용익(2010)에 따르면 'dialogue'이라는 단어에는 '토론하다', '질문과 대답하기' 등의 의미가 내포되어 있다. 이는 언어로 이루어지는 사고 과정을 포괄하는 'logos'라는 어원에서 기인한다. 기존의 교실 담화 연구자들은 교사와 학습자들의 대화를 주로 'talk'로 보고 교사말(teacher's talk), 동료와의 짝 대화(paired talk), 소집단 대화(group talk) 등의 용어를 사용하였다. 존스(Jones, 2007:572)는 말(talk)에 네 가지 속성이 있다고 하였는데 첫 번째 속성은 관계 발전을 위한 사회적 속성, 두 번째 속성은 의미 전달을 위한 의사소통적 속성, 세 번째 속성은

발화 공동체에 따라 서로 다른 의미를 채택할 수 있다는 문화적 속성이며 마지막 네 번째 속성은 말을 학습의 도구로 사용한다는 인지적 속성이다. 이처럼 ‘talk’는 ‘말’이라는 기본적인 의미를 가지고 있어 교실 구성원들이 실제 행하는 ‘발화 그 자체’를 더욱 강조하는 것으로 이해된다(김승현, 2014: 34). 본 연구에서는 학습 대화 구성의 골조가 되는 발화 교체(말차례) 이상의 대화 시퀀스가 존재한다고 보았기 때문에 발화의 연속체로서의 의미가 강한 ‘dialogue’가 보다 적합한 용어라고 보았다. 또한 피셔(Fisher, 2007)에 따르면 대화(dialogue)는 일상대화(conversation)와는 구분되는 탐구적인 말하기로서 대화적 공간에서 동의나 이의를 제기하기도 하고 질문하고 이성애 호소하고 자기 수정을 하면서 협력적으로 탐구하는 것이다. 즉 ‘dialogue’라는 용어에는 탐구 또는 문제 해결의 목적이 나타나므로 고차원적인 인지적 사고를 수반하는 학문적 담화 유형을 표상할 수 있다고 보았다. 따라서 학습할 내용에 대해 완전히 숙지하고 있는 교사의 가이드 아래 교수 목적을 가지고 이루어지는 대화가 아니라, 유사한 수준의 동료 양방의 학습이 일어나는 대화를 ‘dialogue for learning’로 표현하고, 이를 발표, 토론, 토의 등과 함께 넓은 범위의 학문적 대화(academic dialogue)에 속하는 하위 담화 유형으로 상정하였다.

대학에서 학문 활동의 일환으로 수행되는 학문적 대화는 학습 대화의 상위 개념으로, 지식 탐구 및 실천을 위해 행해지는 구두 소통 행위(김지애, 2016: 22)를 통칭한다. 본질적으로 학문적 대화는 탐구적 속성을 띠고 있는 대화로, 학문 담화 공동체 구성원들 사이에서 지식을 탐구, 구성하기 위해 학문 활동의 일환으로 이루어지는 대화라고 할 수 있다. 즉 학문 목적 한국어 학습자가 학업과 관련된 지식을 얻기 위해 한국어로 수행하는 구어 상호작용 전부가 학문적 대화에 해당하게 되며, 일상생활과 학교생활 중에 친교나 정보교환을 목적으로 수행하는 일상 대화는 여기서 제외된다(김지애, 2015: 26).

수업 상황에서 발생하는 수업 대화 역시 학문적 대화에 속하지만, 수업 대화는 사전에 정해진 수업의 목적을 달성하기 위한 과정으로 주로 교사와 학생 사이에서 이루어진다. 수업을 어떻게 진행하느냐에 따라 교사와 학급 전체 학생 간의 대화, 교사와 개별 학생간의 대화, 학생들 간의 대화가 모두 나타날 수 있기는 하지만, 일반적으로 수업 대화는 교사를 중심에 둔 개념이라고 할 수 있다. 이러한 수업 대화의 특징으로는 대화 참여자간의 불평등성, 1: 多의 대면 구조, 조작된 의사소통 과정의 강제성 등이 있다(서현석, 2003). 반면에 포레 동료로 구성된 소집단 학

습 대화는 교사 중심의 수업 대화에 비해 보다 역동적인 화자-청자의 참여가 일어나는 일상적인 대화의 특성을 가지고 있다고 할 수 있다. 즉 학문적 대화 중에서도 ‘직접 대면’, ‘양방향적 소통’, ‘자유로운 순서 교대’, ‘또래 간의 평등한 참여’라는 특성을 가지는 담화 유형을 그 하위 유형으로서의 ‘학습 대화’라고 할 수 있다. 본 연구에서는 대화의 기본 자질을 충족하되 변별적인 의사소통 목적이 드러나도록 학습 대화의 개념을 ‘두 사람 이상의 또래 참여자가 자유롭게 발화가 교체되는 대화를 통해 협력적으로 학습을 매개하고 공동의 지식을 구성하는 구어 상호작용’으로 조작적으로 정의하였다.

따라서 학습 대화는 주로 다른 구성원과 지식을 공유하는 자리에서 탐구 발화(exploratory talk)를 중심으로 나타나는 경향이 있다. 본 연구에서 대화 자료를 수집한 동료 세미나는 서로의 연구 논문을 대상으로 하는 대화를 통해 학습을 견인하는 자발적인 학습 동아리로, 학습 대화가 나타나는 대표적인 사례라고 할 수 있다. 윤준채 외(2009: 84-85)에서 조사한 한국인의 언어활동 중 대학생 그룹의 언어활동 부분을 살펴보면 학습 대화가 이루어지는 활동들을 찾을 수 있는데 주로 수업 활동과 팀플(team play) 활동 상황이다. 수업 활동에서는 강의를 들으며 교수자와 질의·응답하기, 조별 토론하기, 수업을 마무리하는 자유 토론하기 등에서 학습 대화가 나타날 가능성이 있으며, 공동 과제 해결을 위한 협의 과정에서도 나타난다. 일반적인 토의나 자유(난상) 토론이 포함하는 부분적 대화 가운데 학습 대화로도 볼 수 있는 것은 과정 중에 나타나는 집단 브레인스토밍이 될 것이다. 조단(Jordan, 1997)의 학업 기술 목록 중에서 학습 대화로 볼 수 있는 것은 강의 수강 상황에서 행해지는 질의·응답, 세미나와 토론 등의 상황에서 이루어지는 질의·응답과 자유토론, 그리고 동료 혹은 교수와 나누는 내용 지식에 대한 대화나 질의·응답 등이 포함된다.

## 2) 학습 대화의 의사소통 목적의 특성

학습 대화의 특성을 밝히기 위해서는 학습 대화와 유사성을 갖는 다른 담화 유형과의 비교가 선행되어야 한다. 최근 한국어 교육에서는 단순히 교실 내 상호작용을 활성화하기 위하여 수행되는 언어 학습 도구로서의 토의가 아니라, 화법 장르로서의 토의 자체를 교육할 필요성에 주목하고 있으며, 이러한 대상적 관점은 본 연구에도 적용되는 것이다. 이 장에서는 토의와 학습 대화의 특성을 비교 검토하여 학습 대화의 고유한 특성을 도출하고자 한다.

대화 참여자는 의사소통의 목적을 이루기 위해 긴밀하게 연결된 담화를 형성해 나간다. 대화의 유형을 서로 구별할 때에도, 대화의 목적은 중요한 기준으로 사용된다. 이는 특정 대화를 다른 여타의 상황에서 벌어지는 대화와 구별해주는 기본틀을 찾는 일과 같다(서현석, 2004).

의사소통 목적은 언어적 의사소통 행위 과정을 조정하고, 의사소통의 전체 과정을 일관되게 유지시켜 주는 중심 역할을 한다. 또 복잡하게 진행되는 대화행위의 기저에 일정한 구조를 갖추게 하고 목적 달성을 위해서 필요한 행위를 유발하게 하기도 한다. 대화 내에서 이루어지는 대화이동 연속체나 대화이동 그리고 화행과 같은 행위 모두가 그 의사소통 목적을 중심으로 이루어지므로, 대화를 분석할 때 제일 먼저 의사소통 목적을 규명하는 것은 대단히 중요하다(박용익, 2010: 132).

토의(discussion)<sup>12)</sup>는 집단 구성원들이 어떤 공통의 문제에 대한 최선의 답을 얻기 위해 협력적으로 사고하고 대화를 나누는 담화 유형이다(Dillon, 1994; Brilhart et al. 2001; 임철성, 2008: 163). 이정렬(2002)은 토의 실행의 기본 요소로 ‘주제’, ‘대화’, ‘집단’을 구분하고, 토의를 어떤 주제에 대해서 다양한 제안들을 발전시키고 검토하는 것으로 정의했다. 즉 토의의 ‘주제’에는 토의 ‘집단’의 의도와 목적이 포함되어 있으며, 토의에서 ‘대화’는 열린 태도를 가지고 주제와 관련된 사고를 구체적으로 표현하는 과정으로서 집단 구성원의 상호작용이 토의 과정에서 서로에게 영향을 미침을 강조하였다. 이러한 토의 실행의 세 가지 요소에 비추어보면, 학습 대화에 참여하는 동료들은 학습을 매개한다는 공통의 의도와 목적을 가지고 있다는 점, 그리고 대화를 통해 사고를 구체적으로 표현하는 과정에서 협력적인 태도가 요구된다는 점, 그리고 학습 대화에서 일어나는 상호작용의 질에 따라 학습의 성과가 달라진다는 점에서 토의와 학습 대화가 유사성을 갖는다고 할 수 있다.

그러나 참여자들의 인식하는 직접적인 의사소통 목적에서 차이가 있다. 토의의 참여자들이 실제로 토의에 참여하게 되는 목적은 주로 공동의 문제 해결하기(problem-solving)와 의사 결정하기(decision-making)라고 할 수 있다(최영인, 2007). 토의에서도 문제를 해결하기 위해 문제에 대한 이해나 분석, 지식과 정보의 교류가 나타나기는 하지만, 그것이 참여자들이 인식하는 의사소통 목적이라고

---

12) 토의가 특별한 규칙 없이 자유로운 의사 개진과 대담을 통해 집단적 사고를 개진하고 의사결정 과정으로서 협의를 통해 답을 구하는 말하기라면 토론은 대립되는 의견을 가진 참여자들이 엄격한 절차와 규칙에 따라 자신의 입장이나 해답을 타인에게 설득하는 말하기이다(강태완 외, 2001).



볼 수는 없다. 반면에 학습 대화의 경우에는 학습자들이 서로 대화를 통해 학습을 돕고 새로운 지식을 구성한다는 의사소통 목적에 대한 명백한 인식을 가지고 있다. 즉 토의를 효과적으로 완수한다는 것이 참여자에게 갖는 의미가 ‘너와 내가 수용할 수 있는 최선의 합의점을 찾았는지’의 여부에 달려 있다면, 학습 대화를 효과적으로 완수한다는 것의 의미는 ‘너와 나의 학문적 성장’이 될 것이다. 따라서 토의에서는 의견의 통합과 타협을 중시하지만, 학습 대화에서는 적당한 타협 대신 비판적인 진리 탐구를 중시한다는 차이가 나타나게 된다.

한편, 국어 교육에서는 교실 맥락에서 말하기·듣기 학습을 위한 소집단 대화 연구가 다수 진행되었다. 이는 수학이나 과학, 사회, 도덕 등의 타 교과에서 소집단 활동을 수업 도구로 활용하는 것과 달리, 다른 교과의 학습을 지원하는 도구 교과로서 소집단 활동에서 ‘대화’를 추출하여 화법 교육의 내용으로 선정한 것이다. 서현석(2003, 2004)은 ‘말하기·듣기 교수·학습 상황에서 학습 과제 해결을 위한 소집단에서의 대화’를 ‘소집단 학습 대화’라 명명하고(서현석, 2003: 6), 의사 결정 과제를 중심으로 한 소집단 학습 대화의 구조와 전략을 연구하였다. 다양한 학습 과제 가운데 의사 결정 과제를 선정한 이유는 단순히 정답을 찾거나 학습 내용을 검토(review)하는 대화가 아니라 고차원적인 사고 기능과 상호작용을 유도할 수 있기 때문이라고 하였다. 이 연구에서는 교실 맥락의 학생 소집단 대화를 다루었기 때문에 참여자들이 인식하는 일차적 의사소통 목적을 “교사에게 평가받기 위해 학습과제에 대한 최선의 해결 방법을 탐색하고 결정하는 것”으로 규정하였다. 김승현(2014)은 ‘의사 결정’이라는 의사소통 목적을 가진 소집단 대화는 토의와 구별되지 않는다는 점을 비판하고, ‘공동의 지식 구성’을 의사소통 목적으로 하는 대화를 학습 대화라고 정의하였다. 즉 학습 대화는 ‘해결해야 할 과제가 부여되었을 때 (초기 상황) 과제를 해결하기 위하여(참여자의 목적) 대화 참여자들이 협력을 함으로써 공동의 지식을 구성해 나가는(주요 목적) 대화의 유형’이라고 하였다. 이 연구에서 학습 대화는 교실 맥락을 전제로 교사가 참여자들에게 과제를 부여하고 수업을 통제한다는 점에서, 완전히 교실 밖에서 이루어지는 학습 대화와는 초기 상황 및 참여자들이 인식하는 의사소통 목적이 달라지게 된다. 엄밀한 의미에서 그가 제시한 학습 대화는 ‘교실 내 학습 대화’로, 대화의 주제로 부여된 문제 유형이 모두 진술문의 형태<sup>13)</sup>를 가지고 있고, 이를 제 3자인 교사가 소집단에게 직접 제

13) 김승현(2014)이 학습자들에게 제시한 대화의 주제(문제)는 다음과 같다.

(1)사실의 문제:①단일민족 국가는 타문화를 받아들이거나 이에 적응하는 능력이 떨어진다.

시하였기 때문에 구성원들은 해당 활동을 논제에 대한 토론으로 이해하기 쉽다. 결과적으로 평가의 권한을 지닌 제3자(교사) 앞에서 다른 구성원들을 설득하기 위한 경쟁적인 양상이 나타나기 쉬운 환경이 조성된다는 점이 교실 밖에서 일어나는 학습 대화와 다르다고 할 수 있다. 즉 학생들에게는 교사의 존재 자체가 토론의 승패를 관망하는 제 3자(청중)의 역할로 인식될 수 있으며, 교사가 대화에 개입하지 않는다고 해도 대화의 과정과 결과를 평가할 수 있는 교사로서의 지위를 여전히 가지고 있기 때문이다. 따라서 의사 결정 과제 대신 지식을 교류하고 구성해야 하는 과제를 부여했다고 해도, ‘교사에게 좋은 평가를 받기 위한 경쟁’이 의사소통 목적이 되지 않았을 것이라고 장담하기 어렵다. 참여자들이 해당 담화의 의사소통 목적을 서로 상대방의 학습을 지원하기 위한 대화로 인식하고 있는지의 여부는 학습 대화의 상호작용에 큰 영향을 미칠 수 있다.

토의, 교실 내 학습 대화, 교실 밖 학습 대화의 세 가지 담화 유형은 참여자들이 인식하는 직접적인 의사소통 목적 뿐 아니라, 담화의 초기 상황에서도 그 특성에 차이가 있다. 즉 토의의 경우 공동 의사 결정 과제가 외부로부터 주어진 상태로 시작되는 것이 일반적이다. 교실 안의 학습 대화의 경우에는 의사 결정이 아닌 지식 구성의 목적을 가지지만 여전히 교사로부터 문제나 과제가 명시적으로 부여된다. 반면에 교실 밖의 학습 대화는 대화 참여자들이 직접 자신들의 학습 과정을 점검하면서 문제를 발견하고, 이를 화제로 선택하게 된다.

지금까지 살펴본 내용을 바탕으로 초기 상황 및 의사소통 목적에 따라 토의, 교실 안의 학습 대화, 교실 밖의 학습 대화의 특성을 비교하면 <표 II-1>과 같다.

- 
- ②기술의 진보는 현대인에게 여가시간을 늘려 준다.
- (2)가치의 문제:①최소한의 인간다운 삶의 조건은 무엇인가?  
 ②여성의 삶에서 가장 중요한 것은 무엇인가?
- (3)행위의 문제:①사회적 약자를 배려할 수 있는 정책에는 어떤 것이 있을까?  
 ②인터넷의 발달이 우리 사회의 민주주의 발달에 어떤 역할을 할 수 있을까?

<표 II-1> 토의와 학습 대화 간 초기 상황과 의사소통 목적 비교

구분	토의	교실 안의 학습 대화	교실 밖의 학습 대화
초기상황	논의해야 할 안건이 부여됨	교사로부터 과제가 부여됨	과제를 협력적으로 발견하고 선택해야 함
참여자의 목적	공동의 문제에 대한 최선의 해결 방안 찾기	주어진 과제를 해결하기	동료 및 자신의 학습 매개하기
주요 목적	공동의 의사 결정하기	공동의 지식 구성하기	공동의 지식 구성하기

본 연구가 대상으로 선정한 교실 밖에서 이루어지는 학습 대화 구성원들이 인지하는 참여 목적을 일상어로 표현하면 ‘동료의 공부에 도움 주기’, ‘같이 공부하기’라고 할 수 있다. 이러한 맥락에서, 서로의 학습을 매개하기 위해서 논의해야 할 문제를 함께 발견하고 권위자의 평가 없이도 협력적으로 지식을 구성한다는 학습 대화의 의사소통 목적이 도출된다.

### 3) 학습 대화 수행 능력의 특성

대화문법론의 일차적 분석 목적인 대화의 기저 규칙은 생성적이며 보편적인 성격을 가지고 있다는 점에서 촘스키(Chomsky, 1965)의 변형생성문법(transformational generative grammar)의 통사 규칙과 유사한 측면이 있다. 촘스키가 언어 능력과 언어 운용을 구별했듯이, 언어 운용, 즉 실제 일어나는 대화에는 실수, 이탈, 반복 등 복잡한 현상이 나타나므로 이로부터 귀납적으로 규칙을 찾아내는 것은 비효율적이라는 것이 대화문법론의 관점인 것이다. 따라서 대화의 목적과 이를 달성하기 위한 대화 능력에 대한 연구자의 선행 지식을 바탕으로 이상적인 대화 구조를 재구성하고 이를 바탕으로 구체적인 대화를 연역적으로 설명하는 것이 더 적합하다고 보고 있다(박용익, 2010). 그러므로 대화문법론에서는 이상적인 대화 능력에 대한 고찰이 본격적인 분석 절차에 앞서 선행되어야 한다.

대화문법론의 관점에서 대화에 필요한 언어 능력이란 ‘화행을 상황에 따라 정확하게 이해하고 또 적절하게 부릴 수 있는 지식, 그리고 화행들이 서로 연결되어 정형적 대화를 성립하는 양상에 대한 지식’이다(박용익, 2010). 즉 ‘수행에 대한 지식’에 가까운 개념으로, 이러한 학습 대화 수행에 요구되는 언어 능력의 기저에는 대학 이상의 교육·연구기관에서 수학하고 있는 한국어 학습자들, 즉 외국인 유학생에게 필요한 학문적 대화 능력이 있다. 본 연구에서는 학문적 대화 능력에 대한 논의를 바탕으로 동료 간의 소집단 학습 대화 수행에 필요한 능력을 인지적, 언어적, 사회적 측면에서 살펴보고자 한다. 이는 언어 행위로서의 담화를 ‘인지적, 언어적, 사회적 행위가 수렴하는 의사소통적 사건’으로 정의한 보그랑드(de Beaugrande, 1997)의 논의에 따르고 있다.

김지애(2016)는 기존의 ‘학문 목적 한국어 말하기 능력’이라는 개념이 주로 언어적 측면에 치우쳐 있으며, 학문적 대화에서 요구되는 고등 사고의 영역과 사회 구성원으로서의 실천적 영역이 드러나지 않음을 비판한 바 있다.<sup>14)</sup> 학문적 대화에 속하는 학습 대화에 요구되는 능력을 살피기 위해 언어적 측면 뿐 아니라 인지적, 사회적 측면에서 접근하고자 하는 본 연구의 논의도 이와 맥을 같이 한다. 이처럼

14) 김지애(2016)은 지식을 가진 주체로서의 학습자가 공동체의 지식을 대화의 장으로 가져와 공동체 구성원들과 함께 협력적으로 탐구하며 학습자 자신의 지식 및 공동체의 지식을 재구성하는 과정에 필요한 능력을 ‘학문 목적 한국어 말하기 능력’으로만 설명할 수 없다고 보고, 학문적 대화 능력을 학문적 구술력(academic oracy)이라는 용어로 설명하였으며 이는 ‘학문적 구두 소통 능력’, ‘사고의 깊이와 질’, ‘사고 및 구술 태도’로 구성된다고 하였다.

학습 대화를 수행할 때 작용하는 요인들을 크게 세 범주에서 살펴본다면<sup>15)</sup>, 먼저 인지적 측면에는 지식을 비판적으로 탐구하여 대화의 내용을 생성하는 데 관여하는 요인들이 포함될 것이다. 또한 인지적인 사고 활동을 통해 생성된 대화 내용이 말로써 구현되는 데 관여하는 요인들은 언어적 측면에 속한다. 마지막으로 학습 대화에 참여하는 구성원이 공동체의 지식 구성에 어떤 변화를 불러일으키는지와 관련된 요인들은 사회적 측면에서 살펴볼 수 있을 것이다.

학습 대화 수행 능력의 가장 중핵적인 부분은 인지적 측면과 관련된다. 학습의 대상을 지식이라고 가정할 때, 학습 대화에서는 아직 완성되지 않은 지식을 산출 및 수용하고 참여자 간 언어적 상호작용을 통하여 목표로 설정한 수준까지 지식을 협력적으로 구성해 나간다는 특징이 있다(민병곤, 2012: 423). 이는 곧 학습 대화에서는 지식이 주어지는 것이 아니라 탐구를 통해 지식을 만들어나감을 뜻하는데, 대학과 대학원에서 지식을 넓고 깊게 탐구하기 위해 인지적 측면에서 가장 요구되는 것은 바로 비판적 사고이다. 김정숙(2000)을 비롯하여 그동안의 학문 목적 한국어 교육 연구에서도 한국어 학습자를 위한 비판적 사고 교육의 필요성에 대해 꾸준히 논의해 왔다.

비판적 사고의 정의는 학자마다 다양하게 논의되고 있지만 American Philosophical Association(1990)에서 철학자, 교육학자, 사회과학자 등 여러 학문 분야를 대표하는 비판적 사고 전문가 46명에게 델파이 조사를 실시해 합의된 바를 참고하면, 그것은 ‘해석, 분석, 평가 및 추론을 산출하는 의도적이고 자기규제적인 판단인 동시에, 그러한 판단의 근거와 개념, 방법론, 표준, 또는 맥락의 측면들을 제대로 고려하고 있는지 설명을 산출하는 의도적이고 자기규제적인 판단이며, 또한 필수불가결한 탐구의 도구’라고 하였다(김광수, 2002: 13-14 재인용). 김광수(2002: 36-39)는 학문의 탐구를 위한 비판적 사고란 보편적 가치로 인정하는 것에 대해 의문을 제기하고 정당성을 따지는 것으로 학문의 방법론이 된다고 하였다. 즉 학문 활동 맥락에서 비판적 사고는 학문 활동이 이루어지게 하는 도구의 역할을 한다고 할 수 있다. 비판적 사고를 일련의 진행 단계로 설명하고자 하는 시도는 비판적 사고가 학문 활동의 방법이 된다는 위 논의와 일맥상통한다. 한상기(2007: 47)에서는 폴과 엘더(Paul & Elder, 2002)가 비판적 사고에 대해 ‘생각

---

15) 물론 인지적, 언어적, 사회적 요소 외에 학습자의 정의적 요소(성격, 동기, 자아효능감 등)이나 학습자 외부적 상황 요소(대화자 구성, 주제의 난이도, 과제의 요구 등) 역시 학습 대화에 영향을 미치는 변수가 될 수 있으나, 본 연구에서는 학습자 내부에서 학습자의 대화 수행에 관여하는 근본적 요인들을 먼저 살펴보고자 한다.

을 더 잘하기 위해서 생각하는 동안 생각에 관해 생각하는 사고'라고 한 점을 들어, 비판적 사고가 사고에 대한 사고, 즉 메타사고(meta-thinking) 활동이라고 정의하고 있다. 이 연구에서는 비판적 사고를 초인지적 차원의 활동으로 보고, '생각 분석하기', '생각 평가하기', '생각 개선하기'의 단계로 나누어 제시하였는데, '생각 분석하기' 단계에서는 이해와 분석을 시도하고, '생각 평가하기' 단계에서는 분석 내용이 명료성(clarity), 정확성(accuracy), 정밀성(precision), 적절성(relevance), 중요성(importance), 논리성(logicalness), 충분성(sufficiency), 다각성(breadth), 심층성(depth) 등에 부합하는지 파악하며, 마지막으로 '생각 개선하기' 단계에서는 앞의 분석과 평가를 토대로 문제 해결을 시도하는 것으로 제시하였다. 비판적 사고의 하위 유형으로 분석적 사고, 추론적 사고, 종합적 사고, 대안적 사고를 제시한 김영정(2005)의 논의와 이러한 진행 단계를 연결 지어 보면, 분석적 사고는 '생각 분석하기' 단계, 추론적 사고는 '생각 평가하기' 단계, 종합적 및 대안적 사고는 '생각 개선하기' 단계에 각각 해당한다고 볼 수 있다.

학문 활동에서 특정 사고는 이와 결부된 특정 지점에서만 구현되는 것이 아니고 모든 국면에서 복합적으로 일어날 수 있지만 어떤 지식에 대해 탐구할 때 일련의 단계가 진행된다는 가정은 학습자의 인지적 과정을 이해하고 이를 안내하는데 도움이 된다. 비판적 사고의 하위 유형과 진행 단계에 대한 위 논의들은 학문 활동에 있어 일련의 초인지적 절차가 존재한다고 보는 것으로, 비판적 사고를 통한 탐구에서는 먼저 탐구의 대상이 되는 지식을 이해, 분석, 해석하고 관점과 맥락을 파악하며, 파악해 낸 요소에 대해 추론과 평가를 내리고, 이를 종합하거나 대안을 제시하게 된다고 보는 것이다. 즉 학습 대화의 인지적 측면에서 요구되는 능력은 비판적 사고를 질적으로 얼마나 깊이 있게 구현하는지의 여부라고 할 수 있다. 깊이 있는 사고를 통해 담화의 진행이 보다 고차원적인 논의로 이어지게 되므로 사고가 곧 담화의 진행을 이끌어낸다고 할 수 있다. 또한 담화의 이상적인 진행 단계를 인식하고 있다면 사고의 과정이 보다 효율적으로 이루어질 수 있다. 따라서 학습 대화의 참여자가 학습 대화에서 요구하는 사고의 수준과 진행 단계 간의 관련성을 이해하도록 하는 것은 학습자의 비판적 사고를 구현하기 위한 밑거름이 된다.

학습자의 머릿속에서 일어나는 비판적 사고의 과정은 학습자의 대화 표면에 여실히 드러나게 된다. 학습자가 구어로 산출한 결과물을 보지 않고서는 아무리 학습자의 머릿속에서 활발한 비판적 사고가 일어났다고 하더라도 이를 확인할 수 없다. 따라서 학습 대화 수행 능력의 두 번째 언어적 측면은 구두로 이루어지는 의

사소통 능력과 관련된다. 커넬(Canale, 1983)이 제시한 네 가지 의사소통 능력 가운데 문법적 능력과 담화 능력은 의사소통에서 무엇을 수행하느냐에 대한 것으로, 이는 발음과 억양, (협회의)문법과 어휘, 담화의 구성 등을 두루 포괄한다고 할 수 있다. 커넬의 의사소통 능력 중 사회언어학적 능력과 전략적 능력은 문법이나 담화에 포함되는 언어학적 구성 요소들을 의사소통 상황(사회언어학적 능력의 초점)과 목표(전략적 능력의 초점)에 따라 얼마나 적절하게 선택하고 배치하는지에 대한 것이다. 따라서 온전히 언어적 측면에만 관련되는 범주는 문법적 능력과 담화 능력이라고 할 수 있다. 대학원 이상에서 수학하는 고급 수준의 한국어 학습자의 음성적 전달력에 중대한 문제가 없다고 전제할 때, 동료 간 학습 대화의 언어적 측면에서 특히 중요한 능력은 해당 학문 담화 공동체에서 통용되는 문법이나 어휘(사고도구어와 전문어)를 잘 사용하는 것이다. 그런데 구어 의사소통에서는 한국어 학습자가 정확성에 지나치게 신경을 쓰다 보면 오히려 자연스러운 대화를 저해할 수 있으며, 실제로 학문적인 내용을 다루고 있다 할지라도 구어 의사소통에서는 다소 부정확한 표현도 즉흥적이고 가변적인 요소들의 도움으로 의미가 무리 없이 전달되기도 한다. 김지애(2016: 70)는 학문적 맥락의 구어 의사소통을 위한 문법적 능력은 문법이나 어휘의 정확성(accuracy)보다는 해당 학문 공동체를 기준으로 용인성(acceptability)와 적절성(appropriacy)에 초점을 두는 것이 타당하다고 하였다.

학습 대화를 위한 담화 능력에서는 대화적 결속 장치를 유연하게 사용하여 담화의 응집성을 강화하는 능력이 매우 중요하다. 동료에게 어떤 지식에 대한 자신의 견해나 해석이 정확히 전달되어야 하는데, 이 때 의미 차원의 응집성(coherence)<sup>16)</sup>과 형식 차원의 결속성(cohesion)이 담보되어야 하기 때문이다. 학습 대화는 상호작용적 구어 담화이기에 이러한 응집과 결속은 본인의 말 뿐 아니라 대화의 상호작용 전체에 걸쳐 나타나야 한다.

마지막으로 학습 대화의 수행은 사회적 측면에서도 특수한 능력을 요구한다. 대화를 둘러싼 상황 맥락을 탐색하는 것은 사회적인 의사소통의 기반이 되는데, 여기에 학습 대화 참여자 간의 직접적인 상호 작용을 포함하여 사회·문화적·학문적 배경 및 학문 공동체에 대한 성찰 등이 포함될 수 있다. 먼저 담화 참여자 간의

---

16) 이는 선행 연구에서 논의된 구어 능력의 범주 중 논리성(강승혜, 2005; 장경희, 2006), 내용 조직(지현숙, 2006; 박광진, 2010), IELTS의 통일성(coherence), TOEFL의 주제 전개(topic development)에 해당한다(홍은실, 2014: 45 재인용).

직접적 상호 작용과 관련해서는 대화 내의 상황 맥락을 파악하고, 상호 존중을 바탕으로 한 협력적 태도가 요구된다. 박용익(2010: 87)에서 제시한 대화 유형 중에서 학습 대화는 ‘과제중심적’ 대화에 가깝다고 보는 것이 적절하지만, 모든 대화는 대인 의사소통으로서의 성격도 갖는다. 그런데 학습 대화에서 다른 참여자와 좋은 관계를 형성하기 위해서는 모든 대화의 기본이 되는 상대방의 발화에 대한 맞장구 표현이나 공손 전략을 잘 사용하는 것 이상이 필요하다. 즉 학습 대화에서는 상대방의 생각을 존중함을 충분히 드러내면서 그것을 보완·발전시키거나 재해석하고자 하는 비판적이고 구성적인 사고, 즉 상호사고(interthinking)를 드러내야만 동료로서의 신뢰와 존중이 쌓일 수 있다. 이러한 상호사고를 통해서 참여자 간에 학문적 조력관계가 형성될 수 있으며, 이렇게 맺어진 학문적 조력관계는 더 이상 타인에 의해 동료로 배정되면서 주어진 것이 아니라, 참여자들이 실천적으로 만들어낸 성과가 된다.

학습 대화의 참여와 수행은 자신 뿐 아니라 공동체를 위한 실천이기도 하다. 예를 들어 동료의 연구 주제에 대해 검토하고 대안을 제시하는 학습 대화를 한다고 할 때 참여자는 해당 주제가 갖는 사회·문화적 배경과 학문적 배경을 이해할 필요가 있다. 그리고 그러한 주제를 가지고 동료들과 함께 나누는 학습 대화의 과정에는 그와 관련된 선행 연구의 지속적인 참조, 동료·지도교수·독자 공동체의 관점 파악, 자신의 관점 점검과 교환 및 조정 등 다양한 성찰의 국면이 관여하게 된다. 즉 학습 대화는 내가 소속되어 있는 공동체에 대한 성찰을 기반으로 실천의 영역으로 나아가는 행위라고 할 수 있다.

이상 본 연구에서 학습 대화 수행에 필요한 능력이 무엇인지 파악하기 위해 김지애(2016)에서 제안한 학문적 구술력의 결정 요인을 참고하고, 이를 앞서 기술한 담화의 언어적, 인지적, 사회적 측면과 관련지어 살펴본 바를 정리하면 <표 II-2>와 같다.<sup>17)</sup>

---

17) 본 연구에서는 구두 전달력(발음, 억양)은 모든 유형의 담화에 기본적으로 요구되는 능력이라고 보고, 동료 간 학습 대화의 본질과 관계된 핵심적인 능력에 대한 기술에서는 제외하였다.



<표 II-2> 학습 대화 수행 능력의 특성

구분	핵심 능력
언어적 측면	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학문 공동체에서 용인되는 적절한 문법과 어휘의 사용</li> <li>• 결속 장치를 사용하면서 대화를 응집적으로 구성하는 능력</li> </ul>
인지적 측면	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학습 대화의 담화 특성 및 기능 단계에 대한 메타 지식</li> <li>• 비판적 사고의 구현 (이해, 분석, 추론, 평가, 종합, 대안)</li> </ul>
사회적 측면	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 상대의 의견을 존중하며 비판·보완·재해석하여 공동의 지식으로 발전시키는 상호사고적 태도</li> <li>• 나 자신과 학문 담화 공동체에 대한 성찰을 바탕으로 한 실천적 참여</li> </ul>

언어적, 인지적, 사회적 세 가지 측면에서 도출한 학습 대화 수행 능력의 특성은 자신과 동료의 학습을 매개하고 새로운 지식의 구성을 꾀하는 학습 대화의 의사소통 목적과 결부되어, 학습 대화의 이상적인 기저 구조와 규칙 체계, 즉 대화 원형을 재구성하는 데 지속적으로 참조·활용될 것이다.

### 3. 학습 대화의 구조

학문적 담화 유형 가운데 학습 대화와 토론 및 토의는 소집단 활동을 통해 학습자들이 협력적으로 공동의 의미를 구성해가는 복합 대화라는 점에서 유사한 특성을 공유한다. 메이어와 우드러프(Meyer & Woodruff, 1997)는 소집단 대화에서 공동의 의미 구성이 ‘상호 지식-수렴-합의’라는 일정한 단계를 따른다고 하였다. 이는 공동의 문제를 해결하거나 의사를 결정하기 위한 대화인지, 공동의 학습이나 지식 구성을 목표로 하는 대화인지에 관계없이 모두 적용될 수 있다. 그러나 서현석(2004)이 지적했듯이 소집단 대화의 단계를 보다 정교하게 구안하기 위해서는 주어진 과제의 성격에 주목해야 한다. 따라서 본 연구에서는 과제의 성격을 크게 의사 결정과 지식 구성으로 나누어 소집단 대화의 구조를 살펴보고자 하였다.

학습자들이 소집단 대화를 수행할 때 어떠한 단계를 거치는지에 대해서는 지금까지 다양한 연구가 이루어져 왔는데, 주로 모국어 교육에서의 연구가 주를 이루었다. 본 연구는 대화문법론의 방법론을 따라 III장에서 대화 원형을 재구성하고, 이를 실제 제2언어 학습자가 수행하는 학습 대화의 분석에 적용하고자 하므로, 모국어 교육에서 먼저 다루어져 온 소집단 대화의 구조 분석 연구 결과를 비판적으로 검토하여 본 연구의 시사점을 얻고자 한다.

### 1) 의사 결정을 위한 소집단 대화의 구조

먼저 소집단 활동의 담화 진행의 일반적 단계를 연구한 탄(Tann, 1981)의 논의를 살펴보면, 아동들의 토론 과정에서 중요한 핵심 기능이 ‘시작-발전-결론’의 순서에 따라 아래와 같이 나타난다고 하였다.

<표 II-3> 소집단 대화의 일반적 단계

연구자	단계	주요 기능
Tann (1981) <소집단 토론>	시작	학습자가 문제의 성격을 규정짓고 과제를 해석하고 활동의 제한점을 설정하는 단계
	발전	아이디어를 일반화하고, 추론 전략을 사용하는 단계
	결론	서로의 아이디어 수용이 증가하고 성공적인 문제 해결을 위한 보다 진보적인 특정 전략의 발전에 초점을 맞추는 단계

이는 소집단 토론에서 필요한 핵심 기능을 전-중-후 단계로 구분지어 설명하고자 한 시도이다. 로버슨(Robertson, 1990)은 위 논의를 토대로 기능 단계를 보다 세분화하여 소집단 담화에서는 갈등을 통해 생산적인 결과가 나타남을 강조하는 모델로 ‘시작-기준 확립-갈등-생성-종료’의 다섯 가지 단계를 제안하였다. 탄과 로버슨이 제시한 소집단 대화의 단계는 소집단 대화의 과제 성격을 특정하기보다는 범용할 수 있는 일반적인 접근으로 논의한 것이다. 따라서 각 단계마다 참여자가 인식할 수 있는 목적을 정교하게 설정하기보다, 일반적으로 나타날 수 있는 주요

현상을 기술하는 틀을 따르고 있다. 서현석(2004)은 어떤 소집단 대화의 특성을 분명하게 드러내기 위해서는 위와 같은 일반적 분류 대신에 각 단계별로 명확한 목적이 드러나야 한다고 하였다. 소집단 대화와 같은 복합 대화의 의사소통 목적은 다시 하위 용도를 갖는 기능 단계<sup>18)</sup>를 거쳐 실현되며, 기능 단계는 여러 개의 완결된 대화이동 연속체가 수행되어야 실현될 수 있기 때문이다. 의사 결정 과제<sup>19)</sup>를 위한 소집단 대화의 단계를 구조화한 서현석(2004)의 구분은 다음 표 <II-4>와 같다.

<표 II-4> 의사결정을 위한 소집단 대화의 단계

연구자	단계	주요 기능
서현석 (2004) <말하기·듣기 소집단 대화>	시작	과제와 관련된 정보와 소집단 대화의 준비 상태를 확인하는 단계
	탐색	과제를 해결할 수 있는 다양한 방법들을 제안하는 단계
	정리	제시된 방법들 가운데 최선의 것을 결정하고 내용을 정리하는 단계
	공표준비	정리된 해결 방안을 교사 및 다른 교실 구성원들에게 알리기 위한 준비 단계

이 모델에서 주목할 점은 각각의 단계를 대화 참여자가 인식할 수 있는 의사소통의 목적 형태로 제안하였다는 점이다. 위 기능 단계는 초등학생의 실제 교실 내 소집단 대화를 분석하여 설정되었으므로, 교사가 준비한 수업 절차에 따라 마지막으로 공표 준비 단계가 나타난다는 특징이 있다. 따라서 소집단 구성원들 모두가 관여된 의사 결정 과제가 주어지고, 구성원들이 대화를 통해 합의를 이루어 그 결

18) 복합 대화의 부분 용도가 실현되는 복합 대화의 일부 혹은 하나의 기능 단계라고 한다(서현석, 2004). 이는 2기 대화문법론 연구자인 박용익(2010)의 용어로, 유사한 의미에서 '단계', '진행 단계', '대화 단계' 등으로 사용되기도 한다.

19) 서현석(2004)의 연구에서 제시된 의사 결정 과제는 ①환경오염 극복 방안 정하기(6학년), ②급식실 사용에 따른 문제의 해결 방안 정하기(5학년), ③이야기를 읽고 뒤에 이어질 내용을 상상하여 내용 생성하기(5-6학년)이다. ③번 과제는 모든 대화참여자의 의견을 조율하여 하나의 이야기를 만들어 최종 발표하도록 했다는 점에서 교사에 의해 의사 결정 과제의 성격이 부여된 셈이다. 즉 구성원들의 의견을 조율하는 언어적 행위 자체도 의사 결정으로 보았다. 그러나 본 연구에서는 ①, ②번 과제와 같이 공동의 합의안을 통해 공동체의 향후 행위 변화를 모색하는 것을 의사 결정 과제로 한정한다.

과를 발표하는 일반적인 교실 내 소집단 대화 이해에 적합한 모델이라고 할 수 있다.

한편 최영인(2007)에서는 정책 문제를 해결<sup>20)</sup>하는 토의 담화의 의사소통 단계와 필수 단위화제를 제시하였다. 이러한 단계들에는 공동의 문제에 대한 해결안을 도출하고 집단의 의사를 한쪽 방향으로 결정해야 하는 토의의 의사소통 목적이 잘 나타나 있다. 즉 토의는 입장의 차이를 좁혀 어떤 공동의 문제에 대한 합의와 해결안을 도출하기 위한 대화라는 점에서, 합의가 필요한 문제의 성격을 규명하고 문제를 둘러싼 내·외부적 상황을 분석하는 단계, 의사를 결정하는 데 기준이 될 해결안 평가의 공동 기준을 마련하는 단계, 마지막으로 다양한 해결안 가운데 가능성과 효용성을 따져 의사를 결정하는 단계로 이루어질 수 있다고 하였다.

<표 II-5> 정책 문제 해결을 위한 소집단 대화의 단계

연구자	단계	주요 기능
최영인 (2007) <정책 토의>	문제 규명하기	문제 정의 내리기, 문제 범위 확정하기
	문제 분석하기	문제의 지속성, 심각성, 문제의 원인 및 역사적 배경
	기준 확립하기	해결안을 평가할 기준
	해결안 생성 및 평가하기	다양한 해결안 제시: 해결안의 실현가능성, 해결가능성, 효용성(이익과 불이익)

이와는 달리, 협력적 쓰기를 위한 교실 내 소집단 활동에 대한 이미정(2010)의 연구와 임형옥(2013)의 연구에서 설정한 의사소통 단계 모델은 의사 결정과 지식

20) 최영인(2007)의 연구에서는 해당 토의 담화에서 주어진 과제를 의사 결정 대신 문제 해결이라고 표현하였는데, 이는 정책에 나타나는 문제점들을 파악하고 이에 대한 해결책을 다양하게 모색해본다는 일반적인 의미이다. 즉 구성원들에 의해 제시되는 해결안들은 앞으로 공동체 구성원들의 행위 변화를 전제한다는 점에서 큰 틀에서 의사 결정 과정에 해당한다. 이를 특수한 의미의 문제 해결 학습(problem solving learning)과 비교해 보면, 문제 해결 학습은 정답이 있는 문제에서 해법을 쉽게 찾을 수 없는 경우에, 두세 가지 이상의 원리를 적용해 보면서 주어진 과제를 해결하는 지식이나 기능을 습득하는 것을 목표로 한다(서울대학교교육연구소, 1995. 김승현, 2014 재인용). 즉 학습 과정에서 국지적인 문제에 직면했을 때 선행 지식 가운데 적절한 원리나 법칙을 적용해보면서 의문을 제거해나가는 상위 학습법이다.

구성의 목적이 혼합된 형태라고 할 수 있다. 따라서 앞서 살펴본 공동의 의사 결정을 목적으로 하는 소집단 대화의 단계 설정과는 다소 다르게 나타난다.

위 연구들에서 '상호평가적 협의'란 동료 학습자들이 서로의 작문에 피드백을 제공하는 소집단 대화라고 할 수 있다. 즉 쓰기 활동에 또래 간 비계 설정을 적용하여 서로 피드백을 주고받는 활동을 소집단 협력 학습으로 구성한 것이다. 이 때 학습자들은 동료의 쓰기 결과물을 개선하는 것, 즉 동료의 글에서 문제를 발견하여 함께 해결하는 것을 의사소통의 직접적 목적으로 인식하였다. 이는 공동의 의사 결정이라기보다는 개인의 의사 결정(원고의 수정)을 위해 구성원들이 지식을 나누어주는 과정이므로, 필자(동료)의 글을 검토하고, 관련된 의미를 탐색하고, 더 좋은 글이 될 수 있도록 협력적으로 지식을 구성하는 단계들이 나타나고 있다.

<표 II-6> 상호평가적 협의를 위한 소집단 대화의 단계

연구자	단계	주요 기능
이미정 (2010) <쓰기 상호평가적 협의>	의미에의 발판	과제의 확인 및 협의의 준비
	의미에의 접근	다양한 의견의 제시와 탐색
	의미의 변환	의견의 수정과 보완 및 강화
	공동의 의미 구성	협의의 최종 결론 및 종결
임형옥 (2013) <한국어 쓰기 상호평가적 협의>	의미에 접근하기	긍정적 피드백하기, 지적하기, 명료화요청하기
	필자가 의도한 의미를 명료화하기	설명하기, 정보요청하기, 정보제공하기, 지시하기, 반응하기, 자기수정하기, 도움요청하기
	공동의 의미 구성하기	수용하기, 반대하기

위의 기능 단계들은 세 가지 측면에서 본 연구에서 학습 대화의 기능 단계를 설정하는 데 시사점을 제공한다. 첫째, 본 연구에서 대상으로 하고 있는 교실 밖의 학습 대화는 교사가 논제를 던져 주는 것이 아니라 텍스트나 학습 자료 속에서 논제를 발견해야 한다는 점에서 동료 피드백 활동 대화와 초기 상황('문제를 발견해야 함')이 유사하다. 둘째, 필자의 글을 개선시키기 위해서는 먼저 필자의 의도와

그가 글을 통해 구현한 의미를 알아보는 과정이 필요한데, 이는 특정 양식에 담긴 지식에 대한 점검과 탐색의 과정과 유사하다. 셋째, 동료 피드백 활동은 쓰기 교수·학습 상황을 전제하므로 필자의 글을 개선하고자 하는 의사소통 목적은 곧 동료의 학습을 촉진하고자 하는 학습 대화의 의사소통 목적에 포함될 수 있다.

## 2) 지식 구성을 위한 소집단 대화의 구조

앞서 살펴본 소집단 대화의 과제들은 공동의 또는 개인의 행위 변화 촉구를 위한 의사 결정의 성격을 가지고 있었다. 이에 반해 협력적 지식 구성(collaborative knowledge construction: CKC)<sup>21)</sup>을 목적으로 하는 소집단 대화의 구조는 토론이나 토의와는 그 양상이 달라지게 된다. 피셔 외(Fischer et al., 2002)의 연구에서는 협력적으로 지식을 구성해 나가는 과정을 크게 네 단계로 설명한 바 있다.

<표 II-7> 피셔 외(Fischer et al., 2002)의 협력적 지식 구성의 과정

지식의 외면화 (externalization)	주어진 상황과 관련된 개인의 사전 지식을 불러오는 과정.
지식의 의문화 (elicitation)	동료 구성원들이 과제와 관련된 지식을 표현하도록 자극하는 과정. 주로 질문의 형태로 나타남.
갈등 지향적 합의 (conflict-oriented consensus building)	다양한 의견 충돌과 갈등을 통해 하나의 합일점을 만들어내는 과정.
통합 지향적 합의 (integration-oriented consensus building)	협력적 지식 창출을 위해 갈등보다는 다양한 의견들을 통합하는 과정.

먼저 지식의 외면화 과정은 동일한 의미를 공유하기 위한 협상의 시작점으로, 협력적으로 지식을 구성하기 위한 필요조건이 된다. 두 번째로 지식의 의문화 과정

21) Kang과 Byun(2001)은 인간의 지식구성을 개인을 주체로 하는 개별적 지식 구성과 집단을 주체로 하는 협력적 지식 구성으로 나누고, 협력적 지식창출은 사회적 구성주의에 근간을 둔 개념으로써 지식이란 공동체와 개인 간의 상호작용을 통해 구성되는 것이며 지식은 사회문화적 맥락과 분리할 수 없다는 가정을 기본으로 하고 있다고 하였다(한정선·이경순, 2005: 36에서 재인용).

에서는 동료가 제시하는 질문을 통해 다시 지식의 외면화 활동(설명)을 유도하게 된다. 피셔 외(Fischer et al., 2002: 214)는 이를 ‘학습 동료가 곧 학습 자원이 된다’고 표현한 바 있다. 또한 갈등 지향적 합의 과정은 구성원 간의 사회인지적 갈등을 통한 지식의 새로운 변화와 순환을 촉진하며, 통합 지향적 합의는 구성원의 다양한 의견을 통합하기 위해 필요하나, 구성원들이 갈등을 의도적으로 회피하고 환영적 합의(illusionary consensus)를 도출하는 것에 주의해야 한다고 설명하고 있다.

학습과 지식 구성을 목적으로 하는 소집단 대화를 연구한 김승현(2014)에서는 토의·토론과 구분되는 학습 대화의 진행 단계를 다음 세 단계로 설정하였다.

<표 II-8> 학습 대화 진행 단계의 주요 기능과 발화 유형 (김승현, 2014: 76)

진행 단계 <sup>22)</sup>		주요 기능	발화 유형
지식 점검 하기	학습자가 현재 가지고 있는 개인적인 지식을 확인하고, 문제를 분석하여 자신의 생각을 피력하는 단계	설명하기	생각 나타내기
		문제 분석하기	문제 이해하기 개념 정의하기
지식 탐색 하기	학습자들이 지식 점검하기를 통해 공유한 지식을 발전시키는 단계로 학습 대화의 중핵적인 부분이자 학습자 간 상호작용이 가장 활발하게 일어나는 단계	사고 자극하기	정보 요구하기 문제 제기하기
		반응하기	재진술하기 정당화하기
지식 구성 하기	학습 대화가 마무리되는 단계로서 학습자들이 논의를 바탕으로 새로운 지식을 형성하는 단계	정리하기	요약하기 다시 설명하기 마무리 발언하기
		완성하기	개념 형성하기 내면화하기

22) 김승현(2014)에서는 ‘진행 단계’라는 용어를 사용하면서 각각의 주요 기능을 함께 언급 하였으므로, 본 연구의 논의에서 사용하는 ‘기능 단계’의 동의어로 본다.

김승현(2014)의 학습 대화 단계 모델에는 피셔 외(Fischer et al., 2002)가 제시한 네 가지 단계가 녹아있는 것을 확인할 수 있는데, 그는 ‘지식 점검하기’ 단계에서 학습자들이 자신의 생각을 먼저 피력하면 그에 대해 의문이 제기되면서 ‘지식 탐색하기’에서 질의와 응답을 통해 대화가 진행된다고 하였다. 이 때 갈등이 유발된다면 의미 협상을 통해 갈등 지향적 합의가 이루어질 것이며, 마지막으로 학습 대화가 마무리되는 ‘지식 구성하기’ 단계에서는 통합 지향적 합의가 이루어진다고 예상할 수 있다. 그가 제시한 ‘점검-탐색-구성’의 세 단계는 순환적인 구조를 이루는데, 새로이 구성된 지식이 대화의 결과로 끝나는 것이 아니라 다시 새로운 학습을 불러일으키는 ‘지식 점검하기’의 바탕이 되어 학습 대화를 지속하게 된다는 의미이다.

위 연구는 각 기능 단계를 참여자가 인지할 수 있는 의사소통 목적 형태로 기술한 점에서 지식 구성 단계를 실제 교육 내용으로 구안하기 위한 깊은 고민의 흔적을 찾을 수 있다. 본 연구는 위에서 제시된 학습 대화의 단계에 대하여 큰 틀에서 동의하나, ‘지식 탐색하기’ 단계에서 ‘사고 자극하기’와 ‘반응하기’가 설정된 것처럼 다른 단계에서도 대화의 구조가 드러나야 한다고 보았다.

먼저 ‘지식 점검하기’ 단계의 ‘설명하기’는 참여자들이 자신이 가진 지식을 공유하기 위해서 생각을 피력하는 단계라고 하였는데, 실제 대화에서 말할이1의 구체적인 질문이나 요청 없이 누군가가 혼자 말차레를 시작하여 자기 생각을 이야기하는 것은 자연스럽지 않은 일이다. ‘설명하기’라는 발화 유형이 나타나게 된 선행 발화 유형도 제시되어야 해당 단계의 용도가 명확해진다고 할 것이다. 즉 각 단계가 가진 부분 용도를 보다 명확히 나타내기 위해서는, 어떤 질문이 주어지는지부터 파악하여야 한다고 보았다. 위 단계 모델에서는 ‘지식 탐색하기’ 단계의 ‘사고 자극하기’와 ‘반응하기’라는 주요 기능을 통해서 해당 단계에서 연쇄적인 질문-대답이 수행된다고 하였는데, 이는 질문과 대답이 ‘지식 탐색하기’에서만 이루어지고, 다른 단계에서는 참여자들이 질문이나 요청 없이도 자발적으로 지식의 외면화(사고 구술)를 계속 수행하는 것인지 오해를 일으키기 쉽다.

위 모델은 모든 구성원에게 공통으로 주어진 과제를 가지고 대화를 통해 의미를 채워나가는 교실 맥락의 학습 대화를 전제하기 때문에, ‘지식 점검하기’ 단계에서는 시작 질문이 교사에 의해 미리 설정된 것에 가깝다. 또한 교실이라는 상황 때문에 순서 대화와 같은 참여 구조가 일어났을 수 있다. ‘지식 구성하기’ 단계에 ‘마무리 발언하기’라는 상당히 형식적인 발화 유형이 설정되어 있다는 점에 미루



어 보아 이 대화 유형에는 어느 정도 교사의 지도가 전제되어 있음을 알 수 있다. 이는 해당 학습 대화 후 모둠 활동을 통해 합의가 이루어진 바를 교사 또는 다른 학급 구성원들에게 보고해야 할 가능성을 염두에 두었기 때문으로 보인다. 또한 ‘완성하기’에 속하는 ‘개념 형성하기’나 ‘내면화하기’는 철저히 개인의 내면에서 일어나는, 언어로 표현되지 않는 영역이므로 발화 유형으로 설정하기는 어렵다고 보았다. 개인 참여자들에게 새로운 개념이 내면화되었는지의 여부는 그 이후의 후행 대화를 통해서만 확인할 수 있을 것이다.

본 연구에서는 김승현(2014)의 연구 성과를 토대로 학습 대화에 대화문법론의 분석 방법을 적용하여 대화 원형을 체계적으로 재구성하고자 하였다. 박용익(2010)에 따르면 대화의 원형을 탐색하는 대화문법론에서는 대략 세 가지 층위의 단위를 기준으로 한 재구성에 관심을 기울인다. 먼저 첫 번째 층위인 기능 단계 원형은 대화의 거시적인 진행 과정과 관련되며, 두 번째 층위인 대화이동 연속체 원형은 기능 단계가 가진 부분 목적을 실현시키는 구체적이고 역동적인 대화 행위와 관련된다. 마지막 층위인 대화이동의 원형은 질문이나 요구와 같이 하나의 대화이동이 어떤 조건이나 규칙으로 구성되는가와 관련된다.

본 연구는 대화분석이 응용 연구적 관점에서 교육 내용으로서 실질적인 의미를 획득하기 위해서는 대화 연속체의 도입과 종료의 양상, 그리고 후행하는 대화 연속체의 시작 대화이동과의 관계의 분석을 통하여 상호작용을 추동하는 핵심 기제를 발견해야 한다고 보았다.<sup>23)</sup> 따라서 본 연구에서는 위 세 가지 층위에 따라 III장에서 학습 대화의 기능 단계, 대화이동 연속체, 핵심 대화이동<sup>24)</sup>의 원형을 재구성하고, 이를 실제 대화에 적용하여 외국인 유학생이 겪는 문제 양상과 조건을 파악하고자 한다.

23) 싱클레어와 쿨사드(Sinclair & Coulthard, 1975)는 주로 수업대화를 대상으로 대화 구조의 보편적인 현상을 밝히고자 하였다. 이들은 서로 결속되는 대화를 가능하게 하는 규칙을 발견하고 기술하기 위해서는 다음에 속하는 구체적인 연구 질문을 설정해야 한다고 하였다(박용익, 2010: 148). ①서로 연속하는 발화들이 어떻게 관련성을 갖는가? ②누가 대화를 조종하는가? 조정은 어떻게 이루어지는가? ③대화 참가자는 상대방을 어떻게 조종하는가? ④말할이와 들을이의 역할이 어떻게 교체되는가? ⑤대화의 주제들은 어떻게 도입되며 종료되는가? ⑥개별 발화보다 더 큰 대화의 단위에 대한 언어학적 증거가 있는가? 이 6개의 질문은 대화분석에서 어떤 기능 단위를 대상으로 어떤 현상에 주목할 것인지에 대해 안내하고 있다.

24) 본 연구의 대화분석에서 세 번째 층위인 대화이동의 원형 구성에 있어, 핵심(essential) 대화이동을 강조한 이유는 실제 구체적인 상호작용에 드러나는 다수의 보조적 대화이동을 모두 유형별로 추출하고 원형과 기능을 제시하는 것은 오히려 교육 내용의 구안에 있어 초점화를 해치기 때문이다.

### III. 외국인 유학생의 학습 대화에 나타난 담화 구성 양상

교육이 학습의 결과를 평가하는 것 못지않게 학습의 과정을 안내하고 지도하는 것이 중요하다면 학습자들이 언어 사용 과정에서 어떠한 양상을 보이며 어떠한 어려움을 겪는지를 아는 것은 교육 내용을 마련하는 데 핵심적인 전제가 될 것이다. 학습자들의 언어 사용과정의 실제적인 양상을 파악하기 위해서라도 수행된 ‘언어’ 그 자체에 대한 연구가 반드시 필요하다. III장에서는 학습 대화의 원형을 재구성하고 이를 토대로 외국인 유학생이 실제 학습 대화를 수행할 때 나타나는 문제의 특징과 원인을 파악해 보고자 하였다.

#### 1. 담화 자료 구축

외국인 유학생의 동료 간 학습 대화 수행 양상을 파악하기 위해서 연구자는 본 III장의 연구에 사용될 학습 대화 자료를 실제 세미나 사례를 통해 구축하였다. 먼저 동료 간 학습 대화에 대한 자료 수집 과정과 전사 방법에 대해 기술하도록 하겠다. 그 다음으로는 수집된 담화 자료에 대한 분석 기준에 대해 밝히도록 하겠다.

##### 1) 담화 자료의 수집

본 연구는 2017년 7월부터 시작되었으며, 학문 담화 공동체 내에서 유사한 학습 수준과 위치를 가진 석사 과정 동료들 간의 세미나에서 자료를 수집하였다. 본 연구에서 분석 대상으로 삼은 대화는 서로의 연구를 통해 배우고, 서로의 연구를 발전시키기 위해 수행한 동료 피드백 세미나의 대화이다. 즉 현재 진행하고 있는 동료의 연구를 파악하고 문제점이나 부족한 부분을 검토하면서 모두에게 도움이 되는 공동의 지식을 공유하는 것이 세미나의 목적이었다. 전문가들과의 세미나에서 평가의 성격을 갖는 질 높은 피드백이 명확하게 제시되는 것과 대조적으로, 동료 간의 세미나에서는 지식 격차가 적어 함께 생각해볼 만한 문제를 발견하고 지식을 공동으로 구축해가는 탐구의 경향이 강했다. 엄격한 제약이나 형식 없이 동료 간

에 자유롭게 이루어지는 이 담화 유형은 말 그대로 ‘함께 공부하는’, 즉 지식 탐구를 위한 학습 대화의 성격을 매우 잘 보여준다고 판단되었다.

또한 소집단 동료 세미나는 사전에 정해진 발표나 토론처럼 준비에 의한 발화가 아니라, 원어민을 포함한 대화 상대자의 선행 발화에 대한 반응으로 구성된 자연 대화로서 본질적인 구어 수행 양상을 살펴보기에 적합하다고 판단되었다. 발표 또는 토론과 같은 공식적인 담화 유형에서는 학습자가 역할이나 형식에 얽매일 수 있고, 부족한 한국어 말하기 능력을 보완하기 위해 미리 원고를 준비하여 그대로 읽거나 외워서 하는 경우가 있는데 이러한 경우는 대화로서의 의미가 퇴색되기 때문에 어떤 준비나 원고 없이 수행하는 대화를 연구의 대상으로 삼고자 하였다.

동료 간의 자연스러운 학습 대화를 수집하기 위해 세미나에 정기적으로 참여하는 내·외국인 학습자들에게 개별적으로 동의를 얻었다. 대화는 자유로운 순서로 각각의 동료가 수행하는 연구 주제 및 내용에 대한 이해나 그것에 대한 비판적 견해를 밝히고 수정 방향을 제안하거나 추가적으로 더 탐구할 문제를 이야기하는 식으로 이루어졌다.

동료 간 학습 대화 자료 수집 목록은 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 학습 대화 자료 수집 목록

수집 일자 (2017)	자료 구분	길이	발제자	대화 참여자 (발제자 외)
7.25	A-1	83분 40초	F1	F3 F4 K2
	A-2	52분 31초	F3	F1 F4 K2
	A-3	23분 25초	K2	F1 F3 F4
	A-4	20분 38초	F4	F1 F3 F4 K2
8.1	B-1	62분 11초	F2	F1 F3 F4 K2
	B-2	67분 2초	F1	F2 F3 F4 K2
	B-3	46분 14초	F4	F1 F2 F3 K2
	B-4	19분 34초	F3	F1 F2 F4 K2
8.8	C-1	45분 12초	F4	F1 F2 F3 K2
	C-2	75분 14초	F3	F1 F2 F4 K2
	C-3	60분 52초	F1	F2 F3 F4 K2
	C-4	11분 53초	F2	F1 F3 F4 K2
8.18	D-1	67분 44초	F3	F1 F2
8.22	E-1	61분 34초	F1	F2 F3 F4 K1 F2
	E-2	55분 34초	F2	F1 F3 F4 K1 K2
	E-3	46분 17초	F4	F1 F2 F3 K1 K2
	E-4	19분 41초	F3	F1 F2 F4 K1 K2
8.29	F-1	42분 33초	F3	F1 F2 K1 K2
	F-2	52분 44초	F1	F2 F3 K1 K2
	F-3	27분 43초	F2	F1 F3 K1 K2
9.5	G-1	62분 13초	F2	K1 K2
9.7	H-1	40분 12초	F3	F2 K1 K2
	H-2	40분 46초	F2	F3 F4 K1 K2
	H-3	19분 27초	F5	F2 F3 F4 K1 K2
9.13	I-1	41분 57초	F1	F2 K1 K2
	I-2	38분 37초	F2	F1 K1 K2

수집한 담화 자료의 수는 총 26개이며 자료의 길이는 총 18시간 27분이다. 자료의 분류는 9차례에 걸친 세미나에 알파벳 기호를 부여하고, 발제자 및 학습 대화의 주제가 달라짐에 따라 다시 숫자 번호를 매겨 분류하였다. 본 연구는 교사로부터 학습 과제가 주어지고 교사의 지도와 안내 하에 이루어지는 교실 내 학습 대화가 아니라 실제 대학원에서 수행되고 있는 소집단 세미나를 통해 동료 간 학습 대화를 수집하였으므로 실제 의사소통 상황의 자료를 수집하였다는 데 의의가 있다.

자료수집 단계에서 연구의 객관성을 확보하기 위해 ‘이론적 표본 추출(theoretical sampling)’<sup>25)</sup>을 실시하였는데, 학사 일정에 따라 세미나가 확장되면

서 연구 대상을 점진적으로 확대해 나갈 수 있었다. 본 연구는 기본적으로 세미나가 있을 시에 참여자들의 한국어 수준, 모어(국적), 연구 주제, 재학 정보, 개인 일정 등 연구자가 사전에 확인 가능한 요소를 기준으로 자료 수집의 여부를 선정하였다. 예를 들어 한국인 학습자만 참여한 경우나, 외부적 요인으로 인해 완결된 담화를 얻지 못할 경우에는 담화를 수집하지 않았다.

## 2) 담화 자료의 전사

본 연구에서는 연구자가 녹취를 통해 수집한 담화 자료를 전사 경험이 있는 국어교육전공 학부생이 1차로 전사한 후, 연구자가 이를 2차로 검토하였다. 전사 방식은 기본적으로 텍스트식 표기법<sup>26)</sup>을 따랐는데 참여자의 발화를 기본적으로 맞춤법에 따라 적되, 자주 등장하거나 쉽게 원래 형태로 이해되는 구어적 변이형은 고쳐 적지 않았다. 그러나 어휘 선택에 있어 추가 설명이 필요한 경우에는 괄호 안에 정확한 발음이나 어휘를 넣어 표기하였다. 본 연구에서 사용된 전사 체계는 박용익(2010)을 참고하되 <표 III-2>와 같이 변경하였다.

---

25) 글레이저·스트라우스(Glaser & Strauss, 1967)가 개발한 개념으로 양적 연구에서 행해지는 통계적 표본 추출과는 차별된다. 이는 기초적인 모집단의 범위 및 특성을 사전에 알 수 없는 경우 단계적으로 기준을 적용하여 표본을 추출하는 방법이다. 표본 수는 사전에 정해 두지 않으며 이론적 포화, 즉 새로운 표본을 검토해도 아무것도 새로운 것이 나오지 않게 되었을 때 표본 추출을 중단한다(임은미 외 역, 2009: 128-131).

26) 전사 방식에는 텍스트식 문자화와 악보식 문자화 방법이 있다. 텍스트식은 극본식 방법으로도 불리는데, 이는 한 명의 말할이에 국한하여 발화(연속체)를 시작부터 끝날 때까지 문자화하고 나서 다음 말할이의 발화를 문자화하는 방법이다. 반면에 악보식은 제한된 시간에 모든 말할이의 발화를 말할이 수만큼의 칸으로 이루어진 칸에 발화의 상대적 시간을 알 수 있도록 표시하는 방법이다. 악보식은 텍스트식에 비해 발화 순서 교체의 역동성이나 발화의 동시성 등을 보다 명시적으로 나타낼 수 있지만, 발화의 내용을 파악하기가 힘들고 특히 길게 수행된 발화를 문자화하는 데 어려움이 있다(박용익, 2010: 122-123).

<표 III-2> 전사 체계

기호	의미
숫자 + 참여자	숫자는 발화 순서임.
{ }	두 명 이상 동시에 일어난 발화
( )	수정된 발음 및 어휘
?	의문 표현의 상승 억양
↗	의문 표현 이외의 상승 억양
↘	하강 억양
,	1초 미만의 짧은 휴지
...	망설임이나 머뭇거림으로 인한 긴 휴지
-	장음
000	고유명사 대신 표기
***	발화 중간에 잘 들리지 않는 부분
(( ))	사건의 상황이나 비언어적 행위

## 2. 학습 대화의 대화 원형 재구성

이번 장에서는 대화문법론 연구의 주요 목표인 대화의 전형적·이상적 구조인 대화 원형을 기능 단계, 대화이동 연속체, 그리고 대화이동의 세 가지 층위에서 재구성하여 그 표층 구조 이면의 구성 원리를 알아보고자 한다.

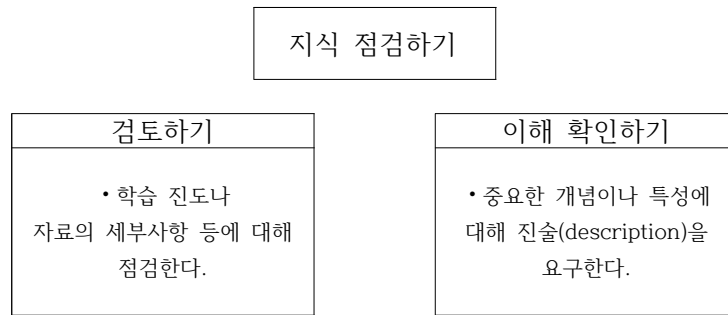
### 1) 학습 대화의 기능 단계 원형

기능 단계는 대화이동 연속체보다 한 단계 상위에 있는 분석 단위로, 기본적으로 시작 단계, 핵심 단계, 종료 단계로 나눌 수 있다. 이러한 뼈대 위에 대화분석의 대상이 되는 대화 유형의 특수성을 반영하여 기능 단계의 원형을 설정하게 된다는 사실은 앞서 선행 연구의 논의 결과에서도 확인할 수 있는 점이다. 김승현(2014)의 논의에서는 학습 대화의 궁극적 목적은 공동의 지식 구성하기이므로, 탐구의 과정을 따라 지식의 점검과 탐색, 구성의 단계가 서로 순환적으로 나타난다고 하였다. 본 연구에서는 학습 대화의 의사소통 목적에서 의사 결정보다는 지식 구성과 탐구의 속성을 강조한 선행 연구(Fischer et al., 2002; Stahl, 2000; 김승현, 2014; 이경순, 2004 등)의 틀을 따르되, 그 각각의 기능에는 앞서 수행한 비판적 논의에 따라 차별점을 두었다.

(1) 지식 점검하기

먼저 ‘지식 점검하기’ 단계는 학습 대화의 시작 단계로, 현재 대화의 대상이 되는 자료의 세부 사항을 검토하고 서로의 이해 정도를 확인하여 학습 대화의 핵심 주제에 접근할 수 있도록 돕는 공통된 정보 기반을 마련하는 단계이다. 이 단계의 부분 용도는 대상 자료(material)에 대한 ‘검토하기’와 ‘이해 확인하기’이다.

[그림 III-1] 지식 점검하기 단계의 부분 용도



학습자들이 학습 자료나 대상 텍스트를 검토(review)한다는 것은 논의의 발판을 공유하는 과정이다. ‘검토하기’는 학습 진도 보고하기, 인상 평가하기, 세부내용 확인하기로 나누어 볼 수 있다. 즉 현재 학습 상황이나 진도에 대한 간명한 보고가 이루어지고, 이에 대한 전반적인 인상 평가가 나타나며, 세부내용에 대해 기억이나 암기에 의존한 간단한 확인이 수행될 수 있다. 다음 대화 자료 (가)에는 ‘지식 점검하기 단계’의 부분 용도 가운데 ‘검토하기’가 나타나 있다.

(가)

007K2: 그러면은 누구부터 할까요? 지원하시죠. ((웃음))

008F1: 제가 먼저 할까요.

009K2: 좋아요. 어디까지 진도가 나갔는지...

010F1: 제가 저번에 발표를 한 거를 이번에 조금 더... 그 뭐지 저번에는 학습 대화에 관한 선행연구를 많이 보지는 못했어요. **[진도 설명]**

011K2: 학습 대화가 뭔지 알 수 있나요 여기서? **[텍스트의 핵심 개념 설명 요청]**

012F1: 3페이지 보시면은 이렇게 정의를 했어요. ‘대화의 참여자들이 경쟁적이고 협력적인 상호작용을 통해서 지식을 구성해나가는 대화.’ **[발췌독]**

<자료 A-1>

(가)에서 K2는 역할을 직접 지정하지는 않지만 대화를 시작 단계로 진입시키는 예비 화행을 수행하고 있다. 또 다른 대화 참여자 F1은 먼저 자신의 학습 진도를 다른 구성원들에게 보고하면서 자신이 현재 중요하게 생각하고 있는 개념을 등장시키고 있다. K2는 다시 핵심 개념에 대한 설명을 요청하게 되는데 이는 앞으로의 논의를 위한 방향 설정의 기능도 하고 있다. 이에 대한 대답으로 F1은 텍스트 상에 나와 있는 개념 정의를 발췌하여 제공하였다. 이는 후행하는 바꿔말하기(paraphrase)<sup>27)</sup>를 위한 선행 장치이기도 하다.

검토하기를 통해 세부내용 가운데 무엇이 논의의 핵심 개념인지 방향이 정해진다면, ‘검토하기’보다 다소 높은 수준의 인지적 사고가 필요한 ‘이해 확인하기’가 이루어진다. 이는 어떤 사실에 대해 설명할 때 단순한 인출보다는 충분한 이해를 바탕으로 설명하도록 하는 것으로, 앞서 ‘검토하기’ 단계에서는 설명이 주로 텍스트나 학습 자료에서 거의 그대로 발췌되는 경향이 있다면, ‘이해 확인하기’에서 생성되는 진술은 자신의 말로 재구성하여 말하는 경향이 나타난다.

(나)

011K2: 학습 대화가 뭔지 알 수 있나요 여기서? **[텍스트의 핵심 개념 설명 요청]**

012F1: 3페이지 보시면은 이렇게 정의를 했어요. ‘대화의 참여자들이 경쟁적이고 협력적인 상호작용을 통해서 지식을 구성해나가는 대화.’ **[발췌독]** 다 같이 협력적 대화가 이어지고 공동의 목표...가 아니지만 아무튼... 각자의 목표를 가지고 학습을 하는 목적을 가진 대화예요. 우리처럼 스터디하는 형식, 지금 이 상황에도 학습 대화라고 할 수 있어요. 우리는.. 맞아요. 학습의 목표. [바꿔말하기]

013K2: 공동의 목표가 아니어야 하는 게 정의에 들어가요? **[텍스트 검토]**

014F1: 아니요 그런 건 아닌데. 그런 건 아니고. 정의에는 없지만 내 생각에는 같을 수도 있고 다를 수도 있어서요. 네.

<자료 A-1>

001K2의 발화에 나타나는 첫 질문은 K2가 ‘여기서’ 라는 표현을 사용한 것으로 미루어 보아 사실의 단순 인출을 요구하는 검토 질문이라고 볼 수 있지만, F1은

---

27) 바꿔말하기(paraphrase)는 보다 넓은 범주인 재진술(restatement)에 포함되는 것으로, 앞에 나온 표현을 화자가 상위인지를 통해 점검·조정하여 보다 효과적인 표현으로 다시 말하는 활동을 가리킨다(윤다운, 2006: 10).



발췌독 이후에 곧바로 해당 핵심 개념에 대해 자신의 말로 바꾼 설명을 제공하였다. 만약 F1이 단순한 발췌독을 통해 인출 수준의 답변만을 제공했다면 어떤 대화 참여자들은 더 상세한 설명을 요구하는 질문(예: ‘그러니까 그게 무슨 뜻인데요?’)을 통해 F1의 바뀐 말하기를 유도했을 가능성도 있다. (나)에서는 F1이 자신의 시각이 포함된 바뀐 말하기 진술을 제공하자 이를 토대로 텍스트를 다시 검토하는 질문이 나타났다. 이를 통해 사실 인출과 사실 이해의 사고가 대화 내에서 부분적인 필요에 따라 복합적으로 나타남을 알 수 있다.

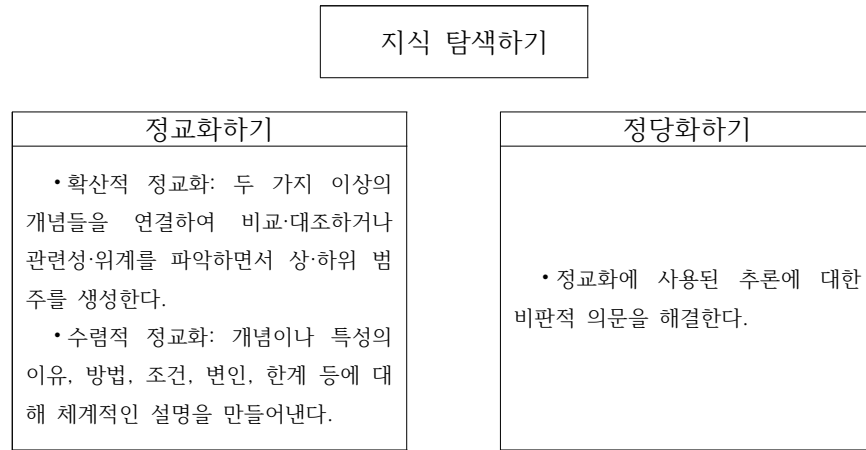
어떠한 사실에 대해서 텍스트에 제시된 내용이 더 정확할 수 있음에도 불구하고, 자신의 말로 바꾸어 설명하게 되는 이유 중 하나는 자신과 지적 수준이 유사한 동료 학습자들에게는 본인이 이 개념을 이해하게 된 사고의 경로를 따라 자신의 말로 풀어 설명하는 것이 효과적이기 때문이다. 더불어 학습자가 자신에 비해 지위나 지식 격차가 큰 대화 상대자의 질문에는 텍스트에 기반한 안전한 대답을 선호하게 되는 것과는 대조적인 양상이기도 하다. 이는 자신과 유사한 수준이면서 어느 정도 라포가 형성된 동료는 교사에 비해 보다 안전한 대화 상대자로서 체면의 손상 위험이 덜하기 때문이다.

이처럼 ‘지식 점검하기’ 단계에서는 핵심 개념에 대한 기본적인 질문-대답이 나타나는데, 핵심 개념을 각자 다르게 파악한 부분이 있다면 이 단계에서 일차적인 합의가 이루어지는 셈이다. 이는 다음 단계에서의 보다 심도 깊은 본격적 논의를 위한 발판이 되어 준다고 할 수 있다. (나)에서도 F1이 자신의 말로 바뀐 말한 내용에서 의미가 모호한 부분이 발견되자 K2가 이에 대해 질문하여 의미를 명료화하고자 하는 모습을 살펴볼 수 있다. 이러한 후속 질문을 통해 점차 특정 화제에 대한 본격적인 논의, 즉 ‘지식 탐색하기’ 단계로 진입하게 된다.

## (2) 지식 탐색하기

앞서 ‘지식 점검하기’ 단계에서 학습자들이 세부 사항을 검토하고 핵심 개념에 대한 표면적인 이해를 공유했다면, ‘지식 탐색하기’ 단계는 두 가지 이상의 아이디어를 연결하면서 ‘왜?’, ‘어떻게?’, ‘만약에?’와 같은 빈칸을 메꾸고 깊이 탐구하는 양상이 드러난다. 본 연구에서는 이 단계에 대해 확산 또는 수렴적 사고를 통해 체계적인 설명을 생성하는 ‘정교화하기’와 그 설명에 사용된 추론에 대한 비판적 의문을 해결하는 ‘정당화하기’의 두 가지 부분 용도를 설정하였다.

[그림 III-2] 지식 탐색하기 단계의 부분 용도



먼저 ‘정교화하기’에서는 체계적인 설명을 만들어내기 위해 선행 지식과의 활발한 연결 및 동료 간의 협력이 나타나게 된다. 이때 확산적 정교화는 어떤 개념의 특성을 더 상세하고 명료하게 도출하기 위해 최소한 두 가지 이상의 아이디어를 생성하고, 그 아이디어 간의 관련성과 위계에 대한 인식과 설명을 제공하는 것을 뜻한다. ‘A와 B는 어떤 점에서 유사한가? 어떤 점에서 다른가?’, ‘둘을 어떤 범주로 묶을 수 있는가?’, ‘A가 B에 속하는가?’와 같은 의문을 통해 해당 개념 주변의 다른 개념들을 생성하고, 구분 짓고, 상·하위 범주를 도출하여 위계를 설정할 수 있게 된다. 아래 대화 (가)에서는 F1이 자신이 ‘학습 대화’라는 개념에 관심을 갖게 된 계기를 설명하고 있는데, ‘토론’과 ‘토의’라는 유사한 개념을 생성하고 세 항목에 대한 F1의 범주적 인식을 설명의 정교화에 활용하고 있다.

(가)

021F1: 아 한국어교육에서는 토론말하기 토의말하기 그런 거 많이 나왔는데 이거는 실제성? 실용성? 좀 떨어진다는 느낌이 들었어요, 저는. **[토론, 토의, 학습 대화라는 두 개 이상의 아이디어들을 연결]**

022K2: 학습 대화가?

023F1: 아니 토론, 토의. 왜냐면 그런 거는 어학당에서 많이 가르쳐줬지만 사실은 입학하자마자 그런 거 바로 느껴져요. 옛날에 배운 거 전혀 도움이 안 된다는 거. **[하나의 범주에 대한 인식 드러냄]** {K2: 응.} 왜냐면 토론이나 토의는 문제해결이라는 전제하는 거잖아요. 근데 우리가 지금 하고 있는 거는 문제해결이 아니

라, 이거 문제라고 할 수는 없지. 과제예요. 학습을 목적으로 하는 과제예요.

**[비교-대조를 통한 정교화]**

<자료 B-2>

F1은 토론과 토의라는 새로운 개념을 들어 핵심 개념인 학습 대화와 비교하고 있는데, 특히 ‘어학당에서 토론과 토의를 배운 경험이 학습 대화에 도움이 되지는 않는다’는 의견에서 세 항목이 ‘소집단 대화’라는 범주로 묶어내고 있음을 알 수 있다. 또한 세 가지 항목을 서로 비교·대조하는 정교화를 수행하고 있어 F1이 한 가지의 핵심 개념을 중심으로 범주를 만들고 그 안팎을 탐색하고 있음이 드러난다.

확산적 정교화가 범주에 대한 인식을 통해 다른 개념들을 생성하고 그 사이의 관계를 정의하는 사고의 폭과 관련된다면, 수렴적 정교화는 어떤 개념이나 특성의 이유, 방법, 조건, 강점과 약점, 변인, 한계 등에 대해 깊이 파고들면서 체계적인 가설을 만들어내면서 점점 깊게 파고드는 것이다. 한국인 참여자 K2와 외국인 참여자 F1의 질문과 대답이 반복되는 대화이동 연속체 (나), (다), (라)를 통해 수렴적 정교화 가운데 조건, 이유, 방법에 대한 탐색을 차례로 살펴보도록 하겠다.

(나)

045F1: 모델링이라는 것은 관찰학습이라고도 하는데 이것은 직접 경험을 통하지 않고 간접경험을 통해서 학습도 된다는 이론이에요. 옛날에 한국어교실 안에 상황에서 모델은 보통 교사잖아요 근데 이제 그런 전제가 없어요. 그럼 동료

046K2: 동료.. 박사? **[조건에 대한 질문]**

047F1: 박사 꼭 아니어도 되고.

<자료 B-2>

(나)에서 F1은 본인의 한국어 교육학 석사 학위 논문에서 교수학습 방안으로 활용하고자 하는 개념 중 하나로 ‘모델링’ 이론을 설명하고 있다. F1의 설명에서 ‘동료’라는 개념이 등장하자 K2는 해당 개념이 가진 조건에 대한 질문을 수행하면서 설명의 정교화를 유도하고 있다. 여기에 이어지는 대화 (다)를 보자.

(다)

048F1: 동료 학습자가 자연스럽게 모델이 되는 거예요. 전 그걸 학습자들이 깨달을 수

있게.

049K2: 아 그걸 인식하면 더 잘할 수 있다 실제로 모델링을 더 잘할 수 있다는 거예요? 모르고 하는 것보다 모델링 개념을 인식하면? [이유에 대한 질문]

050F1: 네, 그래서 이 주제를 정했어요.

<자료 B-2>

(다)에서 F1은 자신의 연구에서 학습자들로 하여금 자신의 동료 학습자가 언어 학습의 모델이 될 수 있음을 인식하도록 하겠다고 하였다. 그러자 K2는 학생들이 동료 학습자가 자신의 언어 학습 모델이 될 수 있음을 깨달아야 하는 이유에 대해 질문하고 있다. 이때 K2가 자신이 이해한 바를 토대로 F1의 예상 답변이 될 만한 진술을 재구성하여 다시 질문의 형태로 제시하고 있음을 관찰할 수 있는데, 이를 F1이 자신의 대답으로 채택함으로써 지식이 공동으로 구성되고 있는 양상이 드러난다. 이는 개방적 질문과 폐쇄적 질문 가운데 개방적 질문이 논의의 활성화에 더 도움이 된다는 편견에 반하는 사례라고 볼 수 있다. 개방적 질문은 폐쇄적 질문에 비해 대답하는 사람에게 지우는 사회인지적 부담이 크기 때문에, 종종 개방성이 너무 높은 질문은 상대방의 침묵을 유발하여 논의가 오히려 활성화되지 못하는 경우도 생긴다. 위 대화에서 K2는 ‘학습자들이 동료 모델링이라는 개념을 왜 깨달아야 하는가?’라는 개방적 질문을 본인의 내면에서 빠르게 수행하고, 자신이 내린 대답을 폐쇄적 질문으로 바꾸어 F1에게 제시하여 F1의 부담을 낮추면서 논의를 활성화시키고 있다고 볼 수 있다. 이어 대화 (라)를 보도록 하겠다.

(라)

051K2: 그니까 내가 관찰할 때 뭘 관찰하고 뭘 따라하면 좋을지도 학생들이 미리 알게 하면 도움이 된다는 거예요? [방법에 대한 질문]

052F1: 모델링 학습 여러 가지 있는데 제가 하고 싶은 것은 자기통제학습을 통한 모델링이에요. 그 과정을 분석해서 모델링 훈련 모형 같은 거 만들고 싶어요. [방법에 대한 구체적 설명]

<자료 B-2>

(라)에서 K2는 모델링을 교육적으로 적용할 구체적인 방법에 대한 정교화를 F1와 함께 수행하고 있다. 특히 여기서도 K2가 계속 자신이 이해한 바를 통해 생성한 폐쇄적 질문의 형태로 제시하는 것에서 K2가 F1의 설명에 매우 집중하고 밀착

하면서 따라가고 있음이 드러난다. 이를 통해 두 사람 사이에는 지식 구성을 위한 긴밀한 협력이 이루어지고 있으며, 이를 통해 모델링이라는 특정 개념에 대한 정교화가 점차 체계를 갖추어나가게 되는 것이다.

앞서 ‘정교화하기’(elaboration)가 자신의 생각에 대한 체계를 갖추어나가는 작업이라면, ‘정당화하기’(justification)는 정교화에 대한 타당성을 높이는 작업이다. 즉 정교화에 인과·예시·비교·권위·유추 등의 논증 도식이 사용된 어떤 주장이 포함되어 있을 때, 그 주장을 정당한 결론으로 만드는 것이 ‘정당화하기’의 핵심이다.

(마)

023F1: 아니 토론, 토의. 왜냐면 그런 거는 어학당에서 많이 가르쳐줬지만 사실은 입학 하자마자 그런 거 바로 느껴져요. 옛날에 배운 거 전혀 도움이 안 된다는 거.  
[주장] {K2: 응.} 왜냐면 토론이나 토의는 문제해결이라는 전제하는 거잖아요.  
근데 우리가 지금 하고 있는 거는 문제해결이 아니라, 이거 문제라고 할 수는  
없지. 과제예요. 학습을 목적으로 하는 과제예요. [비교 논증을 통한 정당화]

<자료 B-2>

(마)에서는 F1이 학습 대화를 토론과 토의라는 유사한 개념과 묶은 뒤 이들을 비교하면서 학습 대화에 대한 설명을 정교화하는 과정인데, 그 안에서 ‘토론·토의 학습 경험은 실제 학습 대화 수행에 도움이 되지 않는다’는 주장이 나타나고 있다. F1은 이 주장의 근거로, 토론·토의와 학습 대화의 목적이 서로 다르다는 점을 제시하였으며 이 논증에는 비교 도식이 사용되었다는 사실도 관찰된다.

(바)

010F3: 교수님이 왜 자음 연구만 하는 것보다 모음 연구만 하는 게 나을 수도 있다고  
저도 그렇게 생각하는데 [주장] 왜냐면은 예를 들어 그 자음은 어떤 위치에 있  
는지에 따라서 달라지는 변이형들이 있는데... 이거 알려면은 어차피 모음이랑  
같이 볼 수밖에 없잖아요. 자음만 보면은 변이형들을 다루기가 힘들잖아요. [권

위 논증과 인과 논증을 사용한 정당화]

011F2: 자음만 하려고 해도 어차피 모음도 써야하면 양이 너무 많아진다. 복잡해진다  
애긴거죠?

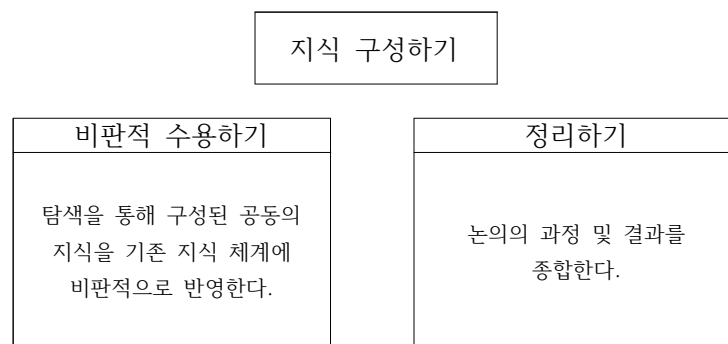
<자료 H-1>

대화 (바)에서는 F3이 자신의 한국어-모국어 대조 연구의 언어범주 대상을 설정하는 과정에서 ‘모음 연구만 하는 것이 자음 연구만 하는 것보다 낫다(수월하다)’라는 주장을 하고 있다. F3은 이를 정당화하기 위해서 ‘교수님’이 그렇게 말했다는 정보를 제공함으로써 권위 논증의 힘을 빌리고, 주장을 뒷받침하는 구체적인 이유를 제시하는 인과 논증을 함께 사용하고 있음을 관찰할 수 있다. 또한 F2는 F3의 의견에 동의하면서 이를 재진술(restatement)하여 정리해주는 발화를 수행하고 있다. 이는 동료 간의 협력적인 지식 구성을 목적으로 하는 학습 대화가 보이는 특성이라고 할 수 있다.

### (3) 지식 구성하기

학습 대화 원형의 세 번째 기능 단계는 새롭게 구성된 의미를 기존의 지식 체계에 반영하고, 전체적인 논의의 과정을 정리하는 ‘지식 구성하기’ 단계이다. 본 연구에서는 이 기능 단계가 수행하는 부분 용도로 ‘비판적 수용하기’와 ‘정리하기’를 설정하였다.

[그림 III-3] 지식 구성하기 단계의 부분 용도



‘비판적 수용하기’란 탐색을 통해 구성된 지식을 받아들여 자신의 기존 지식 체계를 수정하는 것이다. 탐색 단계에서 다른 사람이 제시한 새로운 대안이나 해석에 대해 참여자들 사이에 의미의 협상이 일어난 뒤에 대안에 대한 수용이 나타났다면 이는 비판적 수용이라고 할 수 있으며 무조건적인 수용이나 거부와는 차별화된다. 단순히 다른 사람의 지식을 전달받는 것이 아니라 의미의 협상을 통해 지식이 사회적으로 구성될 때 유의미한 학습이 촉발되기 때문이다. 대화 자료 (가)의

바로 앞 단계에서는 F1이 본래 설정했던 연구 방법에 대해 다른 대안적 관점이 제시되었는데, 이에 대해 K2과 F1 사이에는 의견의 차이가 나타났으나 일련의 의미 협상을 통해 F1이 K2의 의견을 검토해보겠다는 수용적 의사 표시가 나타난 상황이다. 그리고 (가)에서는 대안적 관점을 F1의 기존 체계에 반영하여 적용해보기 위한 대화가 이어지고 있다.

(가)

061K2: 알맞은 수업이 있어야 되겠다. 발표를 시키는 수업이 있어야 되겠어.[적용 제안]

062F1: 네 맞아요. 다음 학기 수업 뭐뭐 있어요? 혹시 뭐 있어요 우리?[적용 시도]

063F3: 교수법

064F4: 평가론? 그리고 문화와 뭐지?

065F1: 음... 교수법은 한국사람 한명씩 해서 조별발표 나올 것 같아요. 딱 제가 원하는 상황이에요.

<자료 E-1>

위 대화에 나타난 F1의 수용은 탐색 과정에서 대안에 대한 근거가 충분히 제공될 때까지 수행한 의미 협상을 토대로 이루어진 것이므로, 무조건적인 수용이 아닌 비판적 수용이라고 볼 수 있다. F1은 새로운 관점을 받아들여 연구 방법의 수정에 구체적으로 적용해보고 있는데, 이처럼 논의를 통해 구성된 지식이 자신의 기존 체계에 어떻게 반영되었는지 다른 참여자들에게 보여주는 것은 의미의 협상을 종결하는 기능을 한다. 만약 지식을 받아들여 수정하는 사고 과정을 드러내어 보여주지 않고 단순히 ‘네.’ 라고만 반응했다면 다른 참여자들은 대안이 확실히 받아들여졌는지 확신할 수 없어 의미의 협상 종결 시점을 파악하기 어렵게 된다.

한편 탐색을 통해 구성된 지식을 자신의 지식 체계에 받아들여 수정했다는 것은 논의 전체를 종합하는 사고의 수행을 전제하는 것이다. 065F1의 ‘딱 제가 원하는 상황이에요.’라는 발언은 F1이 대안을 수용한 바탕에는 그의 내면에서 논의의 내용에 대한 종합과 평가가 수행되었음을 암시한다. 이러한 종합·평가적 사고는 비판적 수용을 위해서 개인의 내면에서만 일어난 것이지만, 이러한 사고를 언어 표면적으로 드러내주면 대화에 간접적으로만 참여한 다른 구성원들까지도 논의의 전체 흐름과 공동으로 구성한 지식을 재차 확인할 수 있다. 논의의 흐름을 종합하고 평가하는 언어적 수행을 ‘정리하기’라고 할 수 있는데 이는 개인의 내면에서 이루어진 종합과 평가만을 의미하는 것이 아니라 구성된 지식을 다른 사람들과 확실히

공유하기 위한 절차적 성격을 갖는다. 교사가 존재하는 ‘교실 내’ 학습 대화를 대상으로 한 김승현(2014)의 연구에서는 학습자들이 논의 전체에 대한 정리 발화를 교사의 지도 없이도 자발적으로 구현하는 양상을 보였다. 이는 해당 연구에서 발췌한 대화 자료 (나)에 잘 드러나 있다.

(나)

학생1: (끼어들) 예, 그게 저희 입장입니다. 차별적 복지를 하자는 것이 무조건적인 물질적 지원을 하자는 것이 아니고, 그러면 여기까지 일단 논의가 된 것 같은데 각자 어떤 정책을 펼치면 사회적 약자들에게 도움이 될지 그걸 한번 얘기해 보는 게 어떨까-요. [정리 발화] (학생4와 5 고개 끄덕임)

학생1: 우선 저는 처음부터 끝까지 주장드린 것처럼 일단 차별적 복지를 세분화해서 해야 된다고 생각합니다.

(김승현, 2014: 85에서 발췌)

김승현(2014)이 수집한 학습 대화 자료에서 정리하기 발화가 나타난 이유는 학습자들이 해당 대화를 형식성을 갖춘 토론이라고 인식하였기 때문일 가능성<sup>28)</sup>도 있고, 교실 내에서 이루어진 수업의 한 부분이라는 상황적 특수성 때문에 교사가 일반적으로 수행하던 수업 정리 발화가 전이되었기 때문일 가능성도 있다. 그러나 본 연구에서 수집된 자료에서는 전체 논의를 요약하거나 종합하여 정리하는 사례는 <자료 B-4>의 121K2에서 단 한 차례만 나타났다.

(다)

121K2: 선생님들 오늘 서로 피드백하면서 도움이 된 거 있었어요? F3쌤? [정리 발화]  
[지정 발화]

122F3: ((당황하며)) 음 그 어떻게 연결시키는지 더 고민해야 된다는 그런 거. 피드백 받아서.. 줄고.

123K2: F4 선생님은?

124F4: 제가 도움을 많이 받았는데요, 자기의 주제가 도대체 어떤 방향으로 연구할 것인지 다시 처음을 찾아야 하는 것 같아서 그래서. 사실 제가 연구 문제 그런 것도 다 다시 한 번 정리해야할 것 같아요.

---

28) 대화 참여자들이 사용한 ‘저희 입장’이라는 표현에서 미루어 보아 학생들이 이 대화의 유형을 토론이라고 인식하고, 토론의 전형적인 마무리 발언을 수행하고 있을 가능성도 있다.



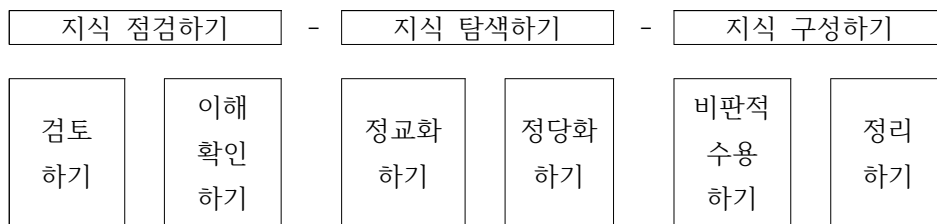
125F2: 저는.. 고급학습자를 배제한 게 그 이유가 약하다고 생각하긴 했는데 그것을 다시 지적받아서 아 역시 그렇구나, 그걸 잘 생각해야하는 거랑 구조를 목차를 다시 짜야겠다는 생각 했어요.

<자료 B-4>

본 연구에서 수집한 자료에서 정리하기 대화가 단 한 번만 수행되었던 이유는 토론이나 토의에 비해 형식의 제약이 약한 교실 밖 학습 대화의 특성상, 학습자들에게 어떤 정형화된 마무리에 대한 인식이 없었기 때문일 가능성이 있다. (다)에서는 한국인 선배 학습자인 K2가 정리하기 질문을 시도하였으나 마무리 절차에 대한 공유된 인식이 없는 상황에서 다소 갑작스럽게 주어진 질문이었기 때문에 F3에게 당황스러움을 유발하였다. 그러나 그 이후에 대답한 F4와 F2은 생각할 시간이 주어졌기 때문에 보다 구체적으로 대답하는 양상을 보였다. 이처럼 정리하기를 통해 논의의 요약, 종합, 평가와 같은 메타적 사고, 즉 사고에 대한 사고를 표면적으로 드러내는 것은 참여자들이 논의의 과정과 결과를 정리하는 데 일조하여 지식의 내면화와 파지를 도울 수 있다. 따라서 본 연구에서는 자료에서 많이 드러나지 않았더라도 ‘지식 구성하기’ 단계의 이상적인 부분 용도에 ‘정리하기’를 포함하였다.

이상 본 연구에서는 교실 밖에서 이루어지는 학습 대화의 담화 구성적 특성을 반영하여 학습 대화의 기능 단계 원형을 [그림 III-4]와 같이 설정하였다.

[그림 III-4] 학습 대화의 기능 단계 원형



위 기능 단계는 사실 지식에 대한 단순한 검토로부터 시작하여, 학습자의 이해를 공유하고 논의할 핵심 개념을 설정한 뒤 이를 체계적으로 정교화하는 과정을 거치고, 정당화를 통해 다른 구성원들과 함께 그 빈틈을 찾는 의미의 협상이 나타나며,

이를 토대로 공동의 지식이 구성되는 전 과정을 나타낸다. 코브(Cobb, 1988)가 지적했듯이, 학습자는 다른 사람들과 의미 협상을 하기 위해서 계속해서 자신의 지식과 사고 과정을 재구성하고 조정하게 되며 이는 단독 학습에 비해서 더 높은 인지 변화를 초래하게 된다.

학습 대화는 참여자나 상황 맥락에 유연하게 반응하는 역동적인 담화 유형으로서, 위 단계들은 반드시 순서대로 일어나는 것이 아니라 상황 맥락과 필요에 따라 동시다발적 또는 순환적으로 나타날 가능성이 있다. 그러나 이러한 단계들이 여러 변인에 따라 유동적으로 진행된다고 하더라도 동료 간 학습 대화의 목적을 달성하기 위한 논리적인 진행 순서에 대한 메타적 지식은 필요하다. 킹(King, 1999)은 학습을 매개하는 대화에 사고 기능 및 담화의 심층적 전개에 따라 패턴이 나타날 수 있고, 이러한 패턴을 이해하는 것은 상호작용적인 인식 활동을 촉진시킬 뿐 아니라 이를 점검하고 조정하는 메타 인식 과정을 촉진시킨다는 점에서 중요하다고 언급하였다.

따라서 의사소통의 목적을 고려하여 설정된 학습 대화의 이상적인 기능 단계 원형은 실제 학습자들이 대화의 전개를 돕는 진행 순서가 있다는 인식을 바탕으로 보다 효율적으로 학습 대화를 수행할 수 있도록 실질적인 교육 내용으로 구안될 수 있다.

## 2) 학습 대화의 대화이동 연속체 원형

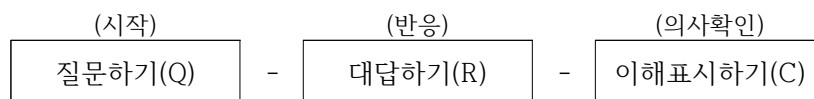
복합 대화인 학습 대화는 앞서 살펴본 ‘지식 점검-지식 탐색-지식 구성’의 세 기능 단계로 진행되는 특징이 있는데, 각각의 기능 단계 내에서는 다시 부분 대화를 실현시키기 위해서 여러 개의 대화이동 연속체가 수행되어야 한다. 대화이동 연속체는 특정한 부분 용도를 실현하는 수단으로서의 역할을 하며, 반대로 부분 용도는 대화이동들의 기능적 및 의미적 관련성을 갖고 일련의 연속체로 구현되게 하는 결속성의 구심적 역할을 한다(박용익, 2010: 269).

대화이동 연속체는 화용적 기능에 따라 용건 중심적 대화이동 연속체와 관계중심적(의례적) 대화이동 연속체로 구분할 수 있다. 용건 중심적 대화이동 연속체는 구체적이고 특수한 과제를 해결하기 위하여 의사소통을 수행하는 것으로 수업대화나 매매대화 등이 이에 속한다. 인사나 사과, 감사와 같은 의례적 대화이동 연속체가 두 개의 대화이동으로 구성되는 것과 달리 용건 중심적 대화이동 연속체는 원칙적으로 시작 대화이동과 그에 대한 반응 대화이동, 그리고 반응 대화이동에 대

한 의사확인 대화이동으로 구성된다.<sup>29)</sup> 본 연구의 연구 대상인 학습 대화는 의례적 대화가 아닌 용건 중심적 대화에 속하므로, 학습 대화의 대화이동 연속체의 원형을 기술할 때 ‘시작-반응-의사확인’의 삼원 연속체로서 파악하고자 하였다.

핵심(필수) 대화이동 연속체란 의사소통이 매끄럽게 진행되어 의사소통을 아무런 장애 없이 종결하게 되는 이상적인 구성으로서, 최소의 필수 구성 요소로만 이루어진다. 잘 알려진 핵심 대화이동 연속체 가운데 하나로는 수업 대화에서 나타나는 ‘시작(Initiation)-반응(Response)-평가(Evaluation)’(Mehan, 1979) 연속체가 있다. 즉 핵심 대화이동 연속체란 의사소통 목적을 달성하기 위한 최소한의 필수 구성 요소 외에 어떠한 다른 유형의 대화 행위가 일어나지 않은 경우를 의미한다고 할 수 있다. 본 연구에서는 삼원 연속체의 기본 구조를 따라, 학습 대화의 핵심 대화이동 연속체가 상대방의 사고를 유발하는 ‘질문(Question)’으로 시작하여, 이에 대해 기대되는 반응으로서의 ‘대답(Reply)’, 그리고 그 대답이 앞선 질문의 요구를 충족하여 상대 참여자가 이해에 도달하였는지의 여부를 표시하는 ‘이해표시(Comprehension)’로 이루어지는 것으로 보았다.

[그림 III-5] 학습 대화의 핵심 대화이동 연속체



학습 대화에서 질문과 대답, 이해표시가 매끄럽게 수행되면 부분 대화로서 의사소통 목적을 달성한 한 개의 최소 대화가 실현된 것으로 볼 수 있다. 그러나 의사소통 과정에서는 여러 가지 요인들에 의해 의도한 목적이 여러 경로를 거치고서야 비로소 달성되기도 한다. 부분 대화의 목적을 실현하는 과정에서 대화 상황에 따라 나타날 가능성이 있는 여러 경로를 예상한 것이 바로 대화이동 연속체의 원형이다. 즉 대화이동 연속체의 원형이란 핵심 대화이동 연속체를 포함하여 대화 참여자들의 특정한 의사소통 목적 실현과 관계있는 모든 대화이동으로 이루어진 이론적인 구성체를 말한다. 대화이동 연속체는 말할이 1이 말걸기를 했을 때 말할이

29) 대화이동 연속체가 두 개의 구성 요소로 이루어지는 이원 연속체는 회화분석론의 인접 쌍에서 가장 잘 나타난다(질문-대답, 인사-인사, 제의-수락 등).

2가 반응할 수 있는 대화이동의 모든 유형과 말할이 2의 반응에 대해서 말할이 1이 반응할 수 있는 모든 대화이동으로 재구성된 대화이동 연속체의 구조로 표현된다(박용익, 2010:528). 본 연구에서는 학습 대화의 핵심 대화이동 연속체로 설정한 ‘질문-대답-이해표시’를 중심으로 대화이동 연속체의 원형을 구성하도록 하겠다.

#### (1) 제1대화이동: 질문하기

일반적으로 소집단 대화의 핵심 대화이동 연속체는 ‘질문하기’나 ‘제안하기’와 같은 대화이동으로 시작된다. ‘질문하기’나 ‘제안하기’와 같은 제1대화이동은 상대방에 대해서 특정한 행위를 유발하는 기능을 하며, 상대방은 시작 대화이동에 담겨 있는 기대나 의무를 다할 것으로 기대된다. 대화이동 연속체가 원활하게 이루어진다면 제2대화이동은 각각 ‘대답하기’와 ‘동의하기’로 나타나게 된다. 이때 제1대화이동과 제2대화이동은 서로 협약적 또는 규칙적 관계에 놓여 있는데, 이를 구체적 반응이라고 한다. 암묵적인 협약이나 규칙에 의해 기대되는 반응이란 예를 들면 질문을 했을 때 앞선 질문의 의도와 내용에 관심을 갖고 대답을 제공하는 것이다.

의사 결정 과제 대화의 경우 상대방의 행동 변화를 촉구하는 ‘제안하기’를 보편적인 제1대화이동으로 본다. 그러나 본 연구의 대상이 되는 소집단 학습 대화는 의사 결정보다 지식 구성을 목적으로 하므로, 제1대화이동이 ‘질문하기’로 이루어지는 것이 지식의 심화와 탐색에 보다 이상적이라고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 이상적인 학습 대화의 대화이동 연속체 원형의 시작을 ‘질문하기’로 설정하였다. 공손하게 표현된 질문은 종종 표면적으로는 제안과 유사한 형태를 띌 수 있지만, 발화의 의도가 상대방의 행동 변화가 아니라 사고의 변화를 요구하는 것일 때 직접적인 행동의 변화를 요구하는 ‘제안하기’가 아닌 ‘질문하기’로 분류할 수 있다고 보았다.

#### (2) 제2대화이동: 대답하기

앞서 제1대화이동과 제2대화이동은 서로 협약적 또는 규칙적 관계에 놓여 있다고 하였으며, 암묵적인 협약이나 규칙에 의해 제2대화이동이 수행된 것을 ‘구체적 반응’이라고 부른다고 하였다. 학습 대화의 제1대화이동인 ‘질문하기’에 대해 기대되는 반응은 앞선 질문의 의도와 내용에 관심을 갖고 대답을 제공하는 것이다. 의사결정 대화의 예를 들어보면 제1대화이동이 ‘제안하기’일 경우 이를 ‘수용’하거나 ‘거부’하는 것은 모두 구체적 반응에 속한다. 그런데 상대방이 협약이나 규칙에 위

배되는, 즉 기대되는 반응을 보이지 않을 수도 있다. 앞선 제안 자체를 무시하거나 (무반응), 제안과 관련이 없는 이야기를 시작한다면(역시작) 이는 소통의 단절이나 거부가 일어난 것으로 볼 수 있다. 이 때 제1대화이동에 요구하는 반응에 대한 기대는 사라지지 않고 뒤로 미뤄지면서 다시 재등장할 가능성이 높고, 이는 결국 대화의 응집성을 깨트리면서 효율적인 대화의 진행을 방해하게 된다. 즉 협약이나 규칙에 위배되는 비구체적 반응은 이상적 원형 구성의 필수적 요소가 아니라 임의적 요소라고 할 수 있다.

다시 학습 대화로 돌아와서, 말할이1이 수행한 제1대화이동이 ‘질문하기’일 경우에 대해 말할이2가 수행할 수 있는 제2대화이동 반응 유형은 ‘대답’, ‘대답 거부’, ‘비대답’과 ‘되묻기 질문’이 있다. 여기서의 대답은 좁은 의미로서, 앞선 질문에 의해 요구되는 정보를 기꺼이 충족시키고자 할 때만 대답으로 규정하고자 한다. 참여자들이 학습 대화에서 보이는 대부분의 제2대화이동은 어떤 방식으로든 질문의 요구를 충족시키고자 하는 ‘대답하기’로 이는 ‘질문하기’에 기대되는 유일한 구체적 반응이라고 할 수 있다.

제2대화이동의 나머지 유형은 모두 비구체적 반응에 속하는데, 먼저 첫 번째 비구체적 반응 유형은 ‘대답 거부’로, 질문에 대답하지 않겠다는 의사를 표현하는 것이다(‘제 차례가 아닌데요.’). 이는 종종 앞선 질문이 현재의 상황과 관련이 없다고 판단했을 때 일어나기도 한다.

두 번째 비구체적 반응 유형은 ‘비대답’으로, 질문에 대답하고자 하는 의사가 없는 것이 아니라 질문이 요구하는 정보를 구성할 수 없는 경우에 나타난다. 이는 침묵 또는 ‘잘 모르겠습니다.’ 등의 발화로 수행된다.

질문에 대한 세 번째 비구체적 반응 유형은 ‘되묻기 질문’이다. 이는 질문을 이해하지 못해서 질문에 대한 반복을 요구하는 것이다. 즉 질문과 관련된, 또는 질문이 요청하는 대답을 수행하는 것이 가장 이상적이지만, 말할이2가 시작질문을 제대로 이해하지 못했거나 보다 정교화하고 싶다면, 제2대화이동에서 ‘죄송한데 질문을 잘 이해하지 못했는데요’와 같은 지연적 반응이 나타날 수 있다. 이 때 제3대화이동에서는 시작 질문을 다시 설명하게 된다. 그리하여 제4대화이동에서 비로소 기대되던 대답이 뒤따르게 된다.

(3) 제3대화이동: 이해표시

제 3대화이동에서 나타날 수 있는 대화이동의 유형은 제2대화이동의 수행에 따라 다시 분화되는데, 먼저 제 2대화이동에서 ‘대답하기’가 수행된 경우를 살펴보기로 한다. 말할이1(또는 다른 구성원)은 제 2대화이동의 대답에 대해 제 3대화이동에서 기대되는 구체적 반응으로 ‘이해표시’를 수행할 수 있으며, 비구체적 반응으로는 ‘반응거부’, ‘비반응’을 수행할 수 있다. 여기서의 ‘이해표시’는 앞선 대답이 제공한 정보에 대해 자신의 이해 여부나 정도를 어떤 방식으로든 드러내는 구체적 반응을 보이는 것으로 조작적으로 정의한다.

‘이해표시’는 크게 ‘이해도달표시’와 ‘이해지연표시’의 두 유형으로 나누어 살펴볼 수 있다. 먼저 ‘이해도달표시’는 말할이1이 다시 수행하는 것으로 앞선 대답이 제공한 정보를 통해 의사소통의 목적이 달성되었음을 표현하는 반응이다. 이는 ‘아’, ‘네’, ‘그렇구나’, ‘무슨 말인지 알겠어요.’, ‘그러니까’, ‘이제 알겠다’, ‘이해했어요’ 등의 발화를 통해 표면적으로 드러나기도 하고, 앞선 대답을 다른 말로 바꿔 말하는 재진술에 함축적으로 수행되기도 한다. 대화 (가)에서는 제3대화이동에서 F3이 제2대화이동의 K2의 대답을 요약하여 재진술하면서 자신의 이해를 드러내고 있다.

(가)

095F1: 아 쓰기교육에서 그런 게 나왔어요? **[질문]**

096K2: 네 아마 단어 차원 오류를 보다보면 발음교육이 안되어 있어서 단어 표기가 틀리는 거랑 연결이 되어있으니까. 그래서 그런가 봐요. **[대답]**

097F1: 음, 네. 발음과 표기 차이로 인한 오류. **[재진술을 통한 이해도달표시]**

<자료 D-1>

반면에 ‘이해지연표시’는 앞선 대답이 충분하지 않았다는 의사를 드러내는 기능을 한다. 기본적으로 추가 정보 요청을 목적으로 하며, 간접적 이해지연표시와 직접적 이해지연표시로 따로 나타나거나 동시에 같이 나타날 수 있다. 먼저 간접적인 이해지연표시는 ‘네?’, ‘이해가 잘 안 되네요’, ‘그게 무슨 뜻이죠?’ 등의 발화로 수행되기도 하고, 앞선 대답을 바꿔 말하는 재진술을 의문문으로 수행하여 정보가 더 필요함을 암시하는 경우가 있다. 질문에 대한 대답만이 요구되는 제2대화이동에서 나타나는 되묻기 질문이 암묵적인 협약을 깨뜨리는 비구체적 반응인 것과 달리, 자신의 이해 정도나 여부를 표시해야 하는 제3대화이동에서의 되묻기 질

문은 자신의 이해가 지연되고 있다는 사실을 표시하는 기능을 하므로 구체적 반응에 포함될 수 있다.

이해지연표시의 두 번째 유형은 직접적으로 이의나 문제제기를 하는 경우(‘그건 아니지 않나요?’, ‘그렇게 볼 수는 없을 것 같은데요.’)이다. 대답에 만족하지 않아서 이의나 문제제기를 하고 있지만 이 역시 제2대화이동에서 수행된 대답에 대해 말할이1의 나름대로의 이해가 선행되고 이를 기반으로 그에 대한 불수용을 드러내거나 이의를 제기하는 것이므로 이해지연표시에 속할 수 있다.

본 연구에서는 제3대화이동까지의 대화이동 연속체를 통해서 말할이1의 의사소통 목적(=이해) 달성이 명확하게 결정되는 경우, 즉 말할이1이 말할이2의 대답 이후에 그에 대한 이해도달 혹은 지연(미도달) 상태를 표시했을 때, 하나의 대화이동 연속체가 완결되는 것으로 보았다. 그리고 그 다음 대화이동은 새로운 대화이동 연속체의 시작 대화이동이다.

제2대화이동에서 ‘대답하기’라는 구체적 반응 외에 비구체적 반응이 수행되었을 경우 제3대화이동에서는 다음과 같은 경로가 나타날 수 있다. 먼저 말할이2가 제2대화이동에서 대답 대신에 ‘되묻기’를 수행한 경우 말할이1은 제3대화이동에서 질문을 그대로 반복하거나 수정 또는 설명한다. 또한 제2대화이동에서 ‘비대답’(침묵, “몰라요.”)이 수행된 경우, 제3대화이동에서는 말할이1이 질문을 수정해서 반복하거나, 말할이2 대신 다른 참여자 말할이3이 대답할 수 있다. 만약 제3대화이동에서 말할이1이 기존 질문을 철회하고 아예 다른 질문을 한다면 대화이동 연속체가 완결되지 못한 상태로 새로운 대화이동 연속체가 시작된 것으로 볼 수 있다.

#### (4) 후행 대화이동 연속체와의 관계

의사소통 목적 달성을 위해서 수행되는 핵심적인 대화이동 연속체 뒤에 다른 대화이동 연속체가 핵심적인 대화이동 연속체와 기능적 관계를 맺으며 수행될 수도 있다. 추구하던 의사소통 목적 달성이 성공적으로 이루어진 핵심 대화이동 연속체와 그 뒤를 따르는 새로운 대화이동 연속체 사이에는 두 대화이동 연속체에서 다루어진 내용의 관련성에 따라 ‘계속’과 ‘상세화’의 관계가 성립될 수 있다<sup>30)</sup>.

‘계속’은 연속으로 수행되는 두 개의 대화이동 연속체의 주제가 서로 다르지만

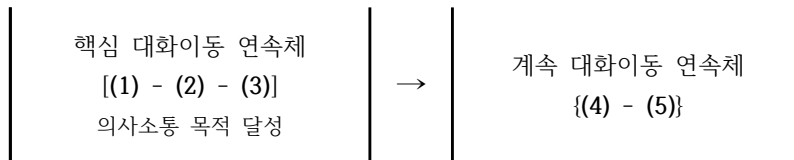
---

30) 수업 대화에서는 IRE 구조의 핵심 대화이동 연속체 이후에 ‘반복’의 대화이동 연속체도 후행할 수 있는데, 이는 교사가 평가 발화 대신 학생의 답변이 정답이라는 것을 강조하기 위해 같은 답변을 반복하게끔 지시하는 것으로 동료 간의 학습 대화에서는 나타나기 힘들다고 보았다.

전체의 지식 구조 내에서 간접적인 관련을 갖는 경우에 두 대화이동 연속체 사이의 관계를 말한다.

(가)

- (1) 055K1: 그럼 대학에서 전공 학습자 말고 그냥 학습자? 취미 학습자? **[질문]**  
 (2) 056F2: 교양. 교양으로 한국어 우리가 여기 한국 대학교에서 스페인어 이런 거 듣는 것처럼 한국어 듣는 거예요. 어학 수강이 필수니까. **[대답]**  
 (3) 057K2: 아 그럼 그런 수업 듣는 사람 알면 좋겠네요. **[이해표시]**  
 (4) 058F1: 여기 대학교 조사한 것은 교재 현황도 보려고 한 거죠? **[새로운 질문]**  
 (5) 059F2: 네 근데 제가 찾은 대학교들이 아까 나온 책들을 쓰지는 않더라고요. **[대답]**



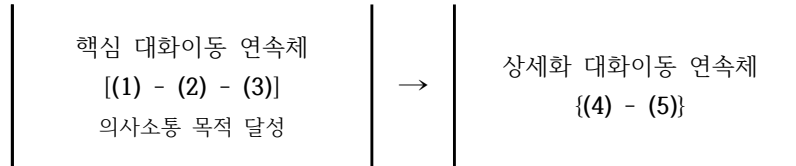
<자료 F-3>

‘계속’과는 반대로 ‘상세화’에서는 연속되는 대화이동 연속체의 주제가 동일하다. 그러나 다른 관점이나 관련되는 점 등을 언급함으로써 동일한 대화주제를 보다 자세하게 다루게 된다.

(나)

- (1) 033F1: 이 표만 보면은 이 밑에 설명 있긴 한데 잘 이해가 안돼요. 아까 선생님 설명 한건 이해가 돼요 근데 이 표만 보면 이해가 안돼요. **[질문]**  
 (2) 032K2: ((표를 함께 보며))여기는 화자가 아는 것. 여기는 화자가 모르는 것. 옆에 일본인 땡땡 하고, 나는 A밖에 모른다고 얘기한다. 영어는 나는 A만 안다 라고 한다. 라는 점이 다른 거잖아요 그쵸. 그걸 표를 구체적으로 써 놓으면 이해하기 쉬울 것 같아요. **[대답]**  
 (3) 033F1: 원지 알 것 같아요. **[이해도달표시]** 영어하는 사람들이 B까지는. B의 존재는 아는데 A만 안다. 이렇게 한다는 거예요. **[재진술]**  
 (4) 034F4: 이거 문화랑 관련 있는 거 아니에요? **[새로운 질문]**  
 (5) 035F2: 네 발상. 생각의 차이. **[대답]**





<자료 F-3>

위의 대화예문은 (1)질문-(2)대답-(3)이해도달표시의 구조로 이루어진 대화이동 연속체와 새로운 (4)질문과 (5)대답으로 이루어진 대화이동 연속체 두 개가 잇따라 수행되었고 주제도 동일하다. 두 번째의 연속체가 첫 번째의 연속체에 대해서 ‘상세화’의 기능을 갖는 것은 첫 번째 연속체의 주제인 ‘발상’이 두 번째 연속체에서도 다루어지고, 보다 상세하고 정교하게 다루어졌기 때문이다.

한편 이해지연표시 수행을 통해서도 하나의 연속체가 일단락되기는 하지만, 말할이1의 입장에서만 보았을 때에는 의사소통 목적인 지식의 구성이 완전히 달성되었다고 할 수 없다. 대화이동 연속체를 시작한 대화 참가자의 의사소통 목적이 실패하며 연속체가 일단 종료된 경우에 후행하는 대화이동 연속체는 의미의 협상과 관련된다. ‘의미 협상’ 연속체는 선행 연속체에서 달성하지 못한 의사소통 목적을 후속 연속체에서 다시 추구하려고 할 때 두 연속체 사이에서 발현되는 기능이다. 말할이1은 대답이 충분하지 않았거나 자신의 이해정도가 아직 부족하다는 이해지연표시를 하면서 이어서 자신의 질문을 수정해서 제시하거나, 보다 직접적으로 의의를 제기할 수 있다. 즉 상대방과의 의미 협상을 추구하게 되는데, 말할이2가 이에 대해 다시 이해가능한 충실한 대답을 제공하면 이에 대해서 말할이1이 이해도달표시를 함으로써 부분 대화가 종료된다. (다)에서는 질문자가 질문을 수정하여 다시 재질문함으로써 (5)에 이르러 대화가 종결되었다.

(다)

(1) 053F1: 그런데 여기서 인식 조사를.. 인식 조사를 왜 하나요? **[질문]**

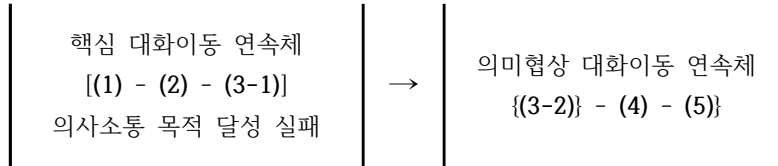
(2) 054F2: 그것은.. 선행연구에서 학습자에 관심을 둔 사람이 많이 없었어요. 한 명밖에 없어서. 학습자는 그것을 알고 있는지 모르고 있는지 알면서 수정할 수 있는지 자연스러운 한국어를 할 수 있는지 **[대답]**

(3-1) 055F1: 음.. 그게 아니라.**[이해지연표시]** (3-2) 여기서 결과를 어떻게 활용할 수

있는지? 인식 조사 결과요. **[질문 수정]**

(4) 056F2: 아, 네. 그래서 지금 아직 많이 부족하지만 그걸로 유형을 만들었어요. 7쪽에 표 보시면. **[대답]**

(5) 057F1: 아 이거요. 오케이. **[이해도달표시]**

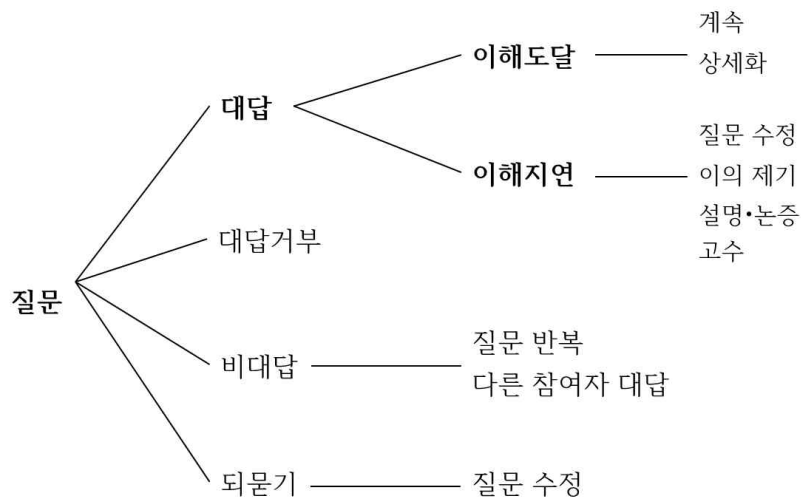


<자료 F-3>

말할이1가 이해지연표시 이후에 질문 수정이나 이의 제기를 할 수 있다면, 말할이2는 이해지연표시를 들은 이후에 곧바로 설명이나 논증을 통하여 대답을 정교화·정당화하거나 앞선 대답을 그대로 고수할 수도 있다.

이상의 논의를 정리하여 학습 대화의 대화이동 연속체를 구성하면 [그림 III-6]과 같다.

[그림 III-6] 학습 대화의 대화이동 연속체 원형



이를 정리하면, 학습의 매개와 지식의 구성이라는 학습 대화 목적을 달성해 가는 데 가장 핵심적인 대화이동 연속체의 원형은 ‘질문(Q)-대답(R)-이해정도표시(C)’과 같은 구조로 나타내며, 이는 의사소통 목적의 실현 여부가 결정되는 최소 구성 요소이다<sup>31)</sup>. 제3대화이동에서 이해도달표시가 수행되었을 경우 후행하는 대화이동 연속체로 계속과 상세화가 나타날 수 있다. 이해지연표시가 수행되었을 경우에는 질문자가 질문을 수정하거나 의의를 제기하며, 상대방은 설명이나 논증을 통해 선행 대답을 보완하거나, 자신의 선행 대답을 그대로 고수할 수 있다. 의사소통 목적이 실현되지 않는 경우, 즉 비구체적 대답으로서 제2대화이동에서 비대답이 수행되었을 경우에 질문자가 질문을 반복하거나 다른 참여자가 대신 대답할 수 있으며, 되묻기가 수행되었을 경우에는 질문자가 질문을 수정하게 된다. 이때 나타나는 대화는 첫 번째 질문을 해결하는 지점에 이르기까지의 핵심 대화이동 연속체에 삽입되는 것으로 볼 수 있다.

#### (5) IRE 구조와의 비교

동료 간에 이루어지는 학습 대화의 핵심 대화이동 연속체와 교실 내 핵심 대화이동 연속체인 ‘시작(Initiation)-반응(Response)-평가(Evaluation)’(Mehan, 1979)를 비교해 보면, IRE 구조 역시 주로 질문하기로 시작한다는 공통점이 있다. 서현석(2004)에 따르면 IRE 구조는 주로 아래와 같은 패턴을 보인다.

- ① 교사는 한 아동에게 참여하도록 요구함(지명)으로써 대화 과정(sequence)을 시작한다.
- ② 말함으로써(narration) 지명된 아동이 반응한다.
- ③ 교사는 다른 아동을 지명하기 전에 그 말에 대해 평가한다.

IRE 구조에서 교수자와 학습자는 상호 간에 지위와 지식 격차가 매우 크고 이 차이는 쉽게 좁혀지지 않을 만큼 굳건하다. 의사와 환자의 관계처럼 수업 상황에서 교사와 학생의 상호작용은 불평등한 사회적 관계구조 속에서 일어난다. 싱클레어와 쿨사드(Sinclair & Culthard, 1975:6-7)에서는 수업 대화는 주제의 소개, 말

31) 최소 구성 요소로만 이루어진 최소 대화란 하나의 완결된 화행 연속체를 일컫는데 여기서 완결되었다 함은 말할이가 추구하는 목적의 달성 여부가 의사소통을 통해서 명확해진 상태를 의미한다(박용익, 2010:200-201).

할 사람의 지정 등 대화 전개에 책임이 전적으로 교사에게 있음을 대화 참여자들이 인지하고 있다고 하였다. 이 연구에서는 수업 대화가 ‘정해진’ 대화상황의 대표적인 유형이라고 하였으며, 잠재적으로 여러 의미로 해석될 수 있는 발화도 수업 대화에서는 혼동 없이 한 가지 의미로 해석되고, 모든 대화 참여자들이 의사소통의 과정에 순응한다는 특징이 있다고 지적했다(서현석, 2004). 그러나 동료 간에 이루어지는 소집단 학습 대화에서는 대화 전개에 책임이 한 사람에게 주어지지 않으며, 보다 자유로운 개입이나 참여가 가능하다. 상대방의 말에 대해 건설적인 비판과 의문을 제기하는 것은 권위에 대한 도전이 아니라 상대방과 자신의 학습을 돕는 지식의 탐구 행위로 장려된다.

또한 동료 간에 이루어지는 학습 대화에서는 IRE 패턴과는 달리 제3대화이동에서 앞선 대답에 대한 평가가 나타나는 경우는 많지 않다. 그것이 ‘잘했어.’ ‘정답이야.’와 같은 긍정적인 평가라도 해도 부자연스러울 수 있는데, 이는 소집단 학습 대화에서는 동료 간 위계나 책임 격차가 크지 않기 때문이다. 이처럼 교사와 학생 같은 불평등한 관계는 또한 IRE의 구조를 폐쇄적으로 만든다. 만약 지목된 학생이 대답을 하지 못하고 침묵이 나타난다고 해도, 자신이 지목될 때까지 다른 학생은 그를 대신하여 제2대화이동을 수행할 수 없다. 반면에 동료 간 학습 대화에서는 제2대화이동에 침묵이 나타나면 다른 참여자가 이를 지원하는 차원에서 대신 수행할 수 있다. 마찬가지로 IRE 연속체에서 제3대화이동이 명백히 교사의 몫인 것과 대조적으로, 동료 간 학습 대화에서는 제3대화이동을 질문자가 아닌 제 3자가 수행하는 것도 환영되므로 참여 개방성에서 큰 차이가 있다.

지금까지 소집단 학습 대화의 핵심 대화이동 연속체를 질문(Q)-대답(R)-이해표시(C) 구조로 설명하였다. 다음은 대화이동 연속체를 여는 시작 대화이동으로 학습 대화 전체의 열쇠가 되는 화행<sup>32)</sup>, 즉 핵심 대화이동으로서의 ‘질문하기’의 개념과 유형을 설정하도록 하겠다.

---

32) 질문, 주장, 문제제기, 약속, 요구 등과 같이 한 언어권 내에서 사용되는 대화이동의 원형은 화용론 또는 화행론 연구에서는 화행이라고 부르는 개념과 일치한다(박용익, 2010).

### 3) 학습 대화의 핵심 대화이동 원형: 질문하기

앞서 대화이동 연속체의 원형 구성을 통해 살펴보았듯이, 학습자가 지식을 탐색하는 과정에서 의문이 발생할 경우 그 다음 생성되는 질문은 새로운 대화이동 연속체를 구성하게 된다. 그리고 이 질문에 응답하는 학습자는 질문의 요구와 수준에 맞추어 보다 합리적이며 보다 정교한 설명을 제공하고자 노력하게 된다. 그러므로 질문은 곧 학습 대화를 앞으로 나아가게 하는 기제가 되는 핵심 대화이동이라고 할 수 있다. 여기서는 대화이동의 원형으로서의 질문 화행에 대하여 살펴보고 학습 대화의 기능 단계에 따른 질문의 유형을 도출하고자 한다.

#### (1) 학습 대화에서 질문의 의미

박용익(2003)에 따르면 질문 행위는 보편적 화행의 유형으로 간주하는 경우도 있고, 요구나 지시 화행의 하위 유형으로 간주되기도 한다. 그 이유는 질문이 수행하는 기능이 상대방의 반응을 ‘요구’하는 특성이 강하기 때문이다<sup>33)</sup>. 요구와 질문의 차이점을 나타내주는 특성 가운데 하나는 바로 그것이 기대하는 반응의 유형이다. 클링케(Kilinke, 1976)는 질문을 통해서 기대하는 반응은 언어를 통해서 실현되는 행위이고, 요구를 통해서 기대하는 반응은 실제 행동이라고 하였다. 요구와 질문이 기대하는 반응의 차이는 질문을 요구에 포함하지 않고 독립적인 대화이동 원형으로 설정하는 근거가 된다. (가), (나) 두 예시는 말할이1이 말할이2에게 무언가를 청하는 유사한 상황으로 보이지만, 질문의 경우 말할이2에게 어떤 사고를 언어로 표현하기를 기대하는 반면, 요구의 경우에는 말할이2에게 실제 문을 여는 행동을 기대하고 있다는 점에서 차이가 드러난다.

#### (가)

말할이1: 독립변수가 뭔지 설명 좀 해주시겠어요? **[질문]**

말할이2: 독립변수란 다른 것에 대해 영향을 미치는 변수예요.

#### (나)

말할이1: 문 좀 열어 주시겠어요? **[요구]**

말할이2: 네. ((문을 연다))

---

33) 영어의 ‘ask’는 ‘묻다’와 ‘요구하다’라는 두 가지 의미를 가지고 있다.

셀(Searle, 1969)은 질문 화행은 성실성 규칙, 즉 ‘말하는 사람은 정보를 실제로 원한다’는 규칙을 내포하고 있다고 하였다. 이에 따라 질문의 유형을 참 질문과 시험질문으로 구분할 수 있는데, 참 질문은 질문자가 구하는 답변의 내용에 대해서 모르고 있는 것인데 반해서 시험 질문은 질문자가 구하는 답변의 내용을 미리 알고 있는 것이다. 다시 말해, 참 질문의 경우 질문의 목적은 질문자가 모르고 있는 지식과 정보를 질문을 통해서 얻고자 하는 것이다. 반면에 시험 질문은 질문자가 피질문자로 하여금 어떤 정보나 지식을 습득하게 하거나 아니면 피질문자가 당연히 알고 있어야 할 정보나 지식을 실제로 알고 있는지 알아내는 것이 목적이 된다.

교사-학생 간의 대화에서 교사의 질문이 주로 지식의 활성화 및 검증을 위한 시험 질문인데 반해, 유사한 수준의 동료 간 학습 대화에서 대부분의 질문은 첫 번째 유형, 즉 질문자가 질문을 통해 지식을 획득하고자 하는 참 질문에 속한다. 그러나 동료 간 학습 대화에서 시험 질문이 아예 나타나지 않는 것은 아니다. 시험 질문 가운데 지식의 활성화, 즉 동료의 학습을 촉진하기 위한 의도의 시험 질문은 동료 간 학습 대화에서도 나타날 개연성이 있는데, 한 명의 동료가 다른 동료에게 어떤 지식을 가르쳐 주고 싶은 경우에 이를 주입식으로 전달하지 않고 질문의 형태로 만드는 경우가 그것이다. 이는 특히 동료 간에 서로의 학습에 대한 책임과 역할을 부여하는 튜터링(tutoring) 상황에서 튜터(tutor)가 튜티(tutee)의 학습을 도울 목적으로 수행할 수 있다. 마지막으로 시험 질문이지만 지식의 활성화가 아닌 지식의 검증을 목적으로 하는 질문도 존재하는데, 이는 평가를 위한 시험이나 면접, 퀴즈와 같은 상황에서 나타나는 것으로 동료 간 학습 대화에서는 찾아보기 힘들다. 동료 간 학습 대화에서는 질문자가 답을 알고 있는 내용을 질문할 때 상대방을 평가하여 점수를 매기기 위한 맥락이 아니라 논의를 진행하기 위해 공통의 정보 기반을 마련하고자 하는 의도로 수행하는 것이기 때문이다.

학습 대화에서 나타나는 대부분의 질문이 참 질문이라고 가정할 때, 학습 대화에서 질문의 개념은 ‘화자가 사고활동이나 의사소통과정에서 갖게 되는 의문(모름이나 장애)을 해결하기 위해서 담화 상에서(언어적 기호나 비언어적 기호를 사용해서) 표출함으로써 청자에게 그 의문을 해결할 언어적 행위(대답)을 요구하는 것’(이창덕, 1992:47-50)이라고 정의할 수 있다.

질문은 전통적으로 가장 강력한 교수·학습 도구 중의 하나로 교과나 학년 또는

교사의 특성과 관계없이 거의 모든 교수-학습 장면에서 활용할 수 있는 기본 수업 전략이기도 하다(조영남, 2006). 질문은 필연적으로 대답이라는 상호작용적 반응을 요구하는데, 질문을 받으면 학생은 거기에 대해 어떤 식으로든 생각하게 되기 마련이다(Wilen, 1989; 최인숙, 2008에서 재인용). 또한 질문에는 대답에 대한 강력한 기대가 포함되어 있기 때문에 질문에 어떻게든 관여하여 처리해야만 하고, 이를 무시하면 대화는 순조롭게 진행되지 않는다.

딜런(Dillon, 1986)에 따르면 질문은 개인 내부에서 어떤 명제나 현상에 대해서 새로운 인식이 형성될 때 나타난다. 나의 기존 인식과 새로운 인식 사이에 불일치가 발생했을 때, 학습자의 인지적 평형 상태는 깨지게 된다. 이 때 학습자는 이러한 당혹감과 갈등의 실체를 파악하기 위해 질문을 던지고, 이에 대한 답변을 통해 내면의 불일치를 해소한다. 그러나 하나의 대화이동 연속체 안에서 불일치가 해소될 수 없는 경우에는, 다시 새로운 인식에 의하여 인지적 평형이 깨지는 경우가 발생하기도 한다. 그리고 인지적 불균형이 일어났을 때 다시 한 번 질문이 생성되면서, 새로운 대화이동 연속체가 발생하게 되는 것이다(조민아, 2017: 9-10에서 재인용).

학습 대화에서 사용되는 질문은 여러 가지 기능을 가지고 있다. 페터와 로르나(Peter & Lorna, 1994; 권낙원 역, 1997)가 제시한 일반적인 교수학습에서의 질문의 기능을 바탕으로 본 연구에서 동료 간 학습 대화에 적용하여 설정한 질문의 기능 5가지는 다음과 같다.<sup>34)</sup>

- ① 질문은 상호작용을 촉진시킨다.
- ② 질문은 주제의 특정한 내용이나 특징에 주의를 집중시킨다.
- ③ 질문은 동료들의 지식과 이해정도를 파악하는 데 사용된다.
- ④ 질문은 핵심내용을 복습하는 데 도움이 된다.
- ⑤ 질문은 특정유형의 사고와 인지활동을 자극하기 위하여 사용된다.

먼저 동료 간의 학습 대화에서 질문은 동료 학습자들 사이의 언어적 상호작용을 촉진한다. 질문에 응답하기 위해서는 반드시 의사소통 과정에 참여해야 하고, 질문

---

34) 페터와 로르나(Peter & Lorna, 1994)가 제시한 질문의 6가지 기능은 본래 교사와 학생 간의 교수-학습을 전제로 질문의 기능을 파악한 것이므로, 교사 질문이 갖는 평가의 기능과 통제의 기능은 동료 간의 학습 대화에서는 약화된다고 할 수 있다.

이 없다면 의사소통의 방관자가 되기 쉽다. 또한 질문은 대화의 초점을 생성하므로 단위 화제 결정에 중대한 영향을 미치게 되며, 질의-응답을 통해 특정한 내용에 대한 이해를 점검하고, 더 깊이 탐색하게 된다. 마지막으로 적절하게 주어진 질문은 개개인의 인지적 사고의 범위와 수준을 촉진하여 ‘할 말’을 생성하게 하고 이는 개인 학습으로는 도달할 수 없는 지식의 협력적 구성을 촉발한다.

## (2) 질문과 비판적 사고력

학습 대화에서의 질문은 곧 학습자의 비판적 사고력과 깊은 관련이 있다. 비판적 사고는 인지적으로는 기존의 아이디어나 사실, 모아진 자료에 대하여 진실·사실과 허위를 분별하려고 하는 사고 작용이고, 정의적으로는 명백한 진실을 얻기 위해 기존의 모든 것을 의심해 보려는 성향으로, 곧 학문 목적 학습자들이 지식의 탐구를 위해 반드시 갖추어야 하는 자질이라고 할 수 있다(이복윤, 2003). 좋은 질문의 바탕에는 개인 내면의 건전한 회의, 즉 비판적 사고의 발현이 있으며, 어떤 질문과 대답이 반복되는 과정은 대화 참여자들로 하여금 학습 내용 가운데 어떤 특성에 사고의 초점을 맞추게 하면서 보다 심도 깊은 논의를 불러일으킨다. 또한 질문을 통해 자신과 다른 동료 학습자들의 지식과 이해 정도를 확인하여 다음 논의를 진행하기 위한 발판이 마련되기도 한다.

필리(Feely, 1976)는 비판적 사고에 대한 두 가지 입장을 정신 모형(mental paradigm)과 논리 모형(logical paradigm)으로 명명한 바 있다. 페이스니(Facione, 1990)는 비판적 사고는 평가와 판단을 위한 논리적이고 합리적인 사고를 의미하며, 기능과 성향을 모두 포함하는 것으로 보았다. 이는 블룸(Bloom, 1956)에서 비판적 사고를 이해 수준 이상의 상위에 속하는 어떤 정신적 과정이나 활동으로 보는 것과 같이 비판적 사고를 광의로 보는 입장이다. 이때 듀이(Dewey, 1993)의 반성적 사고(reflective thinking) 역시 비판적 사고에 포함될 수 있다. 이와 같은 정신 모형의 입장에서는 비판적 사고는 고등 정신 과정이므로 이를 촉진하기 위해서는 단순한 암기로는 답할 수 없는 고차적 정신 과정, 특히 분석과 평가를 요구하는 질문을 주어서 사고를 도와주어야 한다고 본다. 반면에 비판적 사고를 논증의 정당성을 판정하는 절차로 보는 논리 모형의 입장도 존재한다(Ennis, 1962). 논리 모형은 비판적 사고를 판단에 관련되는 지적 절차로 국한하는데, 이 판단에 작용하는 요소와 절차를 하위 과제나 기능으로 분석할 수 있으며 이를 판단의 준거로 활용할 수 있다는 가정에 기초를 두고 있다(최인숙, 2008:



17-18). 이를 한국어 토론 교육에서 시도된 논리적 사고 연습과 반박하기 연습과 관련지어 살펴볼 수 있다. 토론 연구에서는 광의의 비판적 사고가 모든 지적 영역에서 사용가능한 개념역의 용어라면, 토론 담화 즉 논증적 담화에 필요한 지적 절차는 비판적 의문(critical question)으로 국한하기도 한다(권회경(2008: 17)). 이는 토론 교육에서 활용하는 논증과 비판적 의문이 비판적 사고 모형 가운데 논리 모형에 속한다는 의미이다.

앞서 살펴보았듯이 한국어 교육에서는 소집단 대화 가운데 주로 토론 교육 연구가 다수 이루어졌는데, 이는 토론이 학습에 필요한 비판적 사고력을 기를 수 있는 대표적인 담화 유형이라고 보았기 때문이다. 안경화(2009)는 한국어 토론 능력에서 의사소통 능력 외에 논증 능력이 필요하다고 하였고, 이정화(2010) 역시 토론 능력의 하위 항목 중 하나로 논증 능력과 비판적 사고력을 제시하였다. 즉 비판적 사고력이 뒷받침되어야 한국어 학습자들이 토론을 잘 수행할 수 있다고 본 것이다. 논리 연습이 필요한 구체적인 수행 범주로 이동은(2003)은 ‘무관성 주장, 도전, 부정, 반론’을 제시한 바 있으며, 이정화(2010)에서도 한국어 학습자들이 논리 연결 연습하기를 통해서 토론 전략으로서의 ‘반박하기’를 잘 할 수 있도록 해야 한다고 하였다. 민병곤(2004a)은 토론에서 논증자 간의 상호작용은 상대방의 전제·추론·표현의 적절성과 관련하여 제기하는 비판적 의문과 그 반응으로 나타난다고 하였는데, 이는 토론이 상대방의 논증에서 부적절한 지점을 찾아 이를 다시 자신의 논증 도식에 담아 반박을 가하는 방향으로 진행된다는 것을 의미한다. 다시 말해 학습자의 비판적 사고력은 토론 상호작용에서 나타날 수 있는 수용, 해명, 반박, 조정 등 여러 유형의 언어적 수행 전반에 모두 영향을 미치지만, 그 가운데 ‘반박하기’는 토론의 의사소통 목적 달성을 좌우하는 핵심적인 행위라고 할 수 있다.<sup>35)</sup>

이와 마찬가지로, 본 연구에서 동료 간 학습 대화의 ‘질문하기’에 주목하고자 하는 이유는 비단 그것이 핵심 대화이동 연속체의 제1대화이동이기 때문만이 아니다. 질문의 수행이 학습 대화의 의사소통 목적, 즉 학습 매개와 공동의 지식 구성을 견인하는 가장 중요한 행위이기 때문이다. 토론이 학술적인 맥락에서 반드시 필요한 논증적 의사소통을 실천하기에 적합한 담화 유형이기 때문에 학문 목적 한국어 교육에서 이를 교육 내용으로 설계하고자 하였던 것처럼, 학습 대화는 학문 목적 학습자들이 다른 학문 공동체 구성원과의 대화를 통해 자신의 학습을 도모하

35) 토론에서의 반박은 상대방의 주장에 대한 비판적 의문을 제기하여 그 부당함을 입증하는 과정이다(이지용, 2012: 102).

고 상대의 학습을 매개하며, 공동의 지식을 구성하는 의사소통을 실천하는데 가장 적합한 담화 유형이라고 할 수 있다. 토론과 학습 대화는 모두 광의의 비판적 사고를 근간으로 하지만, 토론에서 상대 진영의 논리를 격파하기 위해 취하는 핵심 전략이 ‘반박하기’라면, 학습 대화에서는 학습 매개와 지식의 구성이라는 의사소통 목적을 달성하기 위한 핵심 전략으로 ‘질문하기’를 설정할 수 있는 것이다. 36)

대화적 교육 패러다임에서는 학습을 위한 상호사고(interthinking)에 주목하고 있는데, 이는 공동의 학습에 필수로 요구되는 협동적이고 조력적인 태도를 포함한다. 머서(Mercer, 2000)는 상호사고는 학습에 이르는 중요한 방법으로, 협력적으로 경험을 이해하고 문제를 해결하기 위해서 언어를 사용하여 ‘함께 사고하는 것’이라고 하였다. 학습 대화와 같은 탐구적 대화(exploratory talk)는 다른 사람의 생각에 대해 비판적이면서도 구성적으로 참여하고 공동의 사고를 위해 진술하거나 제안하는 것을 말한다(김지애, 2016: 19). 즉 학습 대화에서 질문은 반박만을 목적으로 수행되는 것이 아니라, 지식을 협력적으로 공동 구성하기 위해 사용된다. 따라서 지식의 정교한 구성을 돕는 ‘정교화 질문’과 반박이 질문의 형태로 수행되는 ‘정당화 질문’으로 크게 나눌 수 있을 것이다. 그리고 이러한 질문들은 모두 논쟁이 아닌 학습 매개와 지식 구성을 위한 것으로, 상호 존중의 태도 아래 보다 신중하게 표현되어야 할 필요가 있다.

이러한 상호사고는 특히 비원어민인 학문 목적 학습자들을 위해 더욱 강조되어야 하는 사고 능력이자 태도이다. 소집단 대화에 대한 학문 목적 한국어 교육이 토론 담화에 치우친다면, 학습자로 하여금 좋은 질문이란 반드시 상대방의 논리에서 부족한 점을 찾아내는 것이어야 한다는 오해를 빚을 수 있다. 그렇게 되면, 원어민 학생들에 비해 문화적·언어적 장벽이 있는 비원어민 학습자는 질문을 쉽게

---

36) 여기서의 전략은 소통상의 불편이나 오류를 최대한 피하기 위한 목적을 갖는 의사소통 전략과는 구분되는 것으로, 자신이 가진 모든 자원을 맥락에 맞게 인출하고 활용하는 상위 능력이다. 질문은 화법 교육의 측면에서 학습 대화를 수행하기 위한 전략임과 동시에, 학습자에게는 학습 전략 그 자체이기도 하다. 학습 전략이란 ‘학습자가 학습하는 동안 관여하여 부호화 과정에 영향을 미치고자 하는 행동과 사고’로서 학습자가 학습할 내용(정보)을 효과적으로 이해하고 기존의 기억 체계 속에 저장되어 있는 정보들과 관계를 지어 효율적으로 기억, 파지하게 하여 당면하는 문제 상황에서 적절하게 정보들을 탐색, 인출, 적용시켜 해결책을 찾는 일련의 과정이다(Weinstein & Mayer, 1986: 315-316 박경숙·현주, 1990: 17, 박동률, 2012: 6-7 재인용). 학습자들의 사고는 대답이 아닌 질문에 의해 촉진되며 질문을 만들고 제시된 질문을 해결하는 과정에서 학습자들은 학습내용에 대해 이해를 점검하고 정교화하게 되므로, 학습자들이 질문하기를 대화 전략이자 학습 전략으로 인식하는 것이 중요하다.

할 수 없게 될 가능성이 있다. 질문을 지식의 탐구와 공동 구성을 위해 사용한다고 인식해야, 스스로 오류의 가능성이 있다고 느끼는 질문일지라도 그것이 자신과 동료의 학습을 매개하므로 거리낌 없이 수행할 수 있게 된다. 또한 다른 사람의 학습을 돕는 것이 의사소통 목적 가운데 하나이므로, 비계를 제공하고자 하는 목적의 질문도 수행될 수 있다. 즉 소집단 학습 대화에서 필요한 ‘질문하기’는 비판적인 동시에 구성적인 사고인 상호사고가 그 바탕이 된다고 할 수 있다.

### (3) 학습 대화의 질문 유형

학문 목적 한국어 토론 교육에서는 비판적 사고를 기르기 위한 체계적인 논증 도식과 범주를 활용하고자 하는 시도들이 이루어져 왔다. 이지용(2012)은 한국어 토론 교육을 위한 논증 체계의 범주를 논증 조직 및 논증 사용으로 나누고, 논증 조직은 논증 구조와 유형으로, 논증 사용은 다시 표현 및 이해 전략과 상호작용 전략으로 구분하였다. 이와 마찬가지로 한국어 학습 대화 교육에서도 상호사고를 바탕으로 학습 대화 수행을 지원할 수 있는 체계적인 질문 유형과 범주를 설정해야 할 필요가 있다.

질문과 관련한 대부분의 연구는 텍스트에 제시된 내용을 그대로 회상하거나 인식하게 하는 질문과 학습자의 인지 체계를 거쳐 추론하거나 적용하게 하는 질문으로 양분하여, 어느 한 편을 택하거나 혹은 양자 간을 비교하는 방식으로 연구가 진행되어왔다(양미경, 1992). 이는 전자를 사실적 이해에 관련된 질문으로, 후자를 비판적 이해에 관련된 질문으로 보는 관점에서 기인하는데, 질문의 수준을 사고의 수준에 따라 분류하고자 하는 시도 가운데 가장 일반적으로 사용되는 것은 블룸(Bloom, 1956)의 교육 목표 분류이다. 여기서 제시된 여섯 가지 위계적 사고 수준인 지식<sup>37)</sup>, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가에 따라 질문의 수준이나 유형을 분류하는 것이다. 블룸의 여섯 가지 사고 수준에 따른 일반적인 질문의 예시는 다음과 같다.

- ① 지식: 학습한 정보를 그대로 기억해서 재생하고 반복하는 기능을 요구하는 질문이다. 어휘나 용어의 개념, 일반원리, 이론, 절차 등에 대한 사실적 지식을 요구한다.

---

37) 여기서의 지식은 사실 지식, 즉 암기된 지식에 대한 인출이라는 가장 낮은 수준의 사고를 요구함을 의미한다.

- ② 이해: 학생이 그가 배운 사실이나 정보를 다른 형태로 바꾸어 말하는 재진술 또는 번역 진술을 요구한다. 학습자로 하여금 학습한 지식을 바탕으로 다른 내용과 비교하거나 관련성을 기술하거나 중요도나 가치를 형성하게 하는 질문이다.
- ③ 적용: 학습한 것을 이용하여 새로운 상황의 문제를 해결하고 응용력을 향상시키는 질문, 어떤 정보나 개념 활용을 요구하는 질문이다.
- ④ 분석: 어떤 대상을 요소나 부분으로 나누면서 그 조직 구조를 규명하는 사고를 자극하여 관련성을 제시하도록 요구하는 질문이다.
- ⑤ 종합: 어떤 대상이나 재료의 부분들을 결합하여 독특하고 새로운 것을 창조하도록 요구하는 질문이다.
- ⑥ 평가: 미리 마련된 기준·목표에 따라 자료의 가치를 판단하도록 요구하는 질문이다.

교육 목표의 분류를 위한 블룸의 사고 기능 분류는 지금까지 질문 유형 설계의 틀로 지속적으로 활용되어 왔다. 바렛(Barret, 1979)은 이를 읽기 교육에 적용하여 축자적 재인 및 회상 질문<sup>38)</sup>, 재조직 질문, 추론적 질문, 평가적 질문, 감상적 질문으로 분류하였고, 타바(Taba, 1965)는 개념 형성 질문, 해석적 질문, 적용적 질문으로 질문을 분류한 바 있다. 이러한 읽기 전략으로서의 질문 유형 설계 역시 각 질문 유형이 독자에게 요구하는 사고 기능에 따라 질문을 분류한 것으로 크게 보아 블룸의 사고 기능 분류에 터를 두고 있다고 할 수 있다. 질문이 유도하는 사고 기능의 복잡성에 따라 질문 유형 자체에 수준 차이가 존재한다고 보는 견해도 있다. 새드커와 새드커(Sadker & Sadker, 1986)는 블룸의 위 분류에 의거하여 질문의 유형을 LCQ와 HCQ로 이분하였는데 먼저 LCQ는 하위 인지 질문(lower cognitive question)으로 사실 지식의 이해와 적용에 관한 질문이다. 즉 기억된 정보의 회상을 요구하는 질문이나, 사실의 재진술을 요구하는 질문, 비교·대조나 인과 등을 요구하는 질문이 있는데, 주로 정해진 답이 있으며 비교적 간단한 내용을 묻는 질문이라고 하였다. 반면에 HCQ는 상위 인지 질문(higher cognitive question)으로 분석과 종합, 평가에 관한 질문으로 이러한 질문들은 답이 텍스트 속에만 있지 않고 하나의 답만 존재하는 것이 아닌 복잡한 수준의 질문이라고 하

---

38) 재인(recognition)은 기억 인출의 한 형태로 제시 자극을 통해 기억 속에 저장되어 있는 지식을 확인하는 것이고, 회상(recall)은 제시 자극 없이 재생해내는 것을 뜻한다. (Marzano & Simms, 2017:20)

였다. 그런데 위 질문 범주 분류가 근간을 두고 있는 블룸의 여섯 가지 인지 기능은 질문에서 요구하는 인지적 사고 기능에 수직적인 격차를 부여하고자 한 논의가 아님을 명확히 인식해야 한다.<sup>39)</sup> 예를 들어 텍스트 내에 어떤 권위에 의한 평가적 시각이 반영되어 있을 경우에 학습자가 평가를 내리는 것은 어렵거나 복잡한 작업이 아니다. 반면에 어떤 사실이나 개념에 대한 학습자의 재진술은 명시적으로 드러나지 않았을 뿐 고차원적인 분석과 추론, 종합, 평가를 기반으로 수행되었을 수 있다. 따라서 이해 질문보다 평가 질문이 반드시 더 복잡한 인지적 조작 활동을 촉진하는 것은 아니라고 할 수 있다.<sup>40)</sup>

킹(King, 1991, 1994, 1999)은 학습을 매개하는 질문 틀을 설정함에 있어 상위 사고에 기반을 두었다고 하였다. 즉 학생들이 어려워할 것이라고 생각되는 높은 수준의 인지적 사고를 중심으로 하여 이를 촉진하기 위한(thought-provoking) 질문의 예시를 제공하고자 한 것이다. 그는 질문들을 이해(comprehension) 질문과 통합(integration) 질문으로 분류하고, 다음 <표 III-3>과 같은 시작 질문 틀<sup>41)</sup>을 설정한 바 있다.

39) 『교육 목표 분류법: 교육 목적에 따른 분류(Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals)』(1956)라는 저서에서 처음 소개된 블룸의 분류법은 원래 대학 평가자들이 평가 문항을 개발하는 것을 돕기 위해서 개발되었다.

40) 샌더스(Sanders, 1966: 8-9)는 블룸의 분류법에 따른 질문 유형 설계의 교육적 효과를 주장한 대표적인 학자이지만, 이 문제에 대해 “특정 종류의 질문은 특정 종류의 사고를 유도한다 … (그러나) 하나의 질문이 반드시 필연적으로 하나의 사고 범주를 이끈다거나, 모든 학생이 답을 찾기 위해 동일한 정신 작용을 한다고 생각하는 것은 잘못이다”라고 하였다(Marzano & Simms, 2017에서 재인용)

41) 위와 같은 일반적 질문 틀은 질문 생성의 촉진자로 기능할 수 있도록 기본적인 뼈대를 제공하기 위해 고안된 것이다. 즉 학습자는 질문 틀에 있는 빈칸(~)에 현재 주제와 관련된 내용을 채워 넣어 질문을 만들고, 서로 묻고 답하는 활동을 할 수 있다. 이러한 질문 틀은 학습자의 창의성을 저해한다는 비판을 받을 수 있는데, 킹(King, 1999)에 따르면 일반적 질문 틀을 통해 시작 질문의 유형이 어느 정도 고정되더라도, 곧 필요에 의한 질문-대답의 형태가 나타난다고 하였다.

<표 III-3> King의 시작 질문 틀(1994)

이해 질문	통합 질문
~을 (자신의 말로) 설명하세요.	~은 왜 그러한가?
~이 의미하는 것은 무엇인가?	~이 어떻게 그러한가?
~이 중요한 이유는 무엇인가?	~와 ~은 어떤 유사점(차이점)을 가지고 있는가?
	~을 하기 위해 ~을 어떻게 사용할 수 있는가?
	만약 ~이라면 어떻게 될까?

킹(King, 1999)의 경우에 학습을 촉진하는 질문의 틀을 고안하면서 단순한 인출이나 기억, 세부사항에 대한 확인을 요구하는 질문들을 애초에 제외시켰다. 킹이 말하는 이해 질문이란 정답이 없는 개방형 질문으로, 상대방의 재진술, 즉 바꿔 말하기를 요구하여 사실 인출 이상의 상위 사고를 자극하는 질문을 뜻한다. 여기에는 ‘특정 유형의 질문이 다른 특정 유형의 질문보다 낫거나 더 바람직하다’라는 가정이 깔려 있음을 추론할 수 있다. 이는 자칫 잘못하면 사실 검토나 확인을 요구하는 질문은 추론이나 정당화를 요구하는 질문만큼 중요하지 않거나 효과적이지 않다는 편견을 불러일으키기 쉽다. 그러므로 질문의 수준을 상위와 하위로 크게 이분하고, 상위 수준으로 간주되는 질문의 빈도로서 곧 그 담화의 사고 수준을 평가하고자 하는 양적 연구는 실제 질문이 수행된 대화의 맥락을 살펴 보다 신중하게 수행될 필요가 있다. 세부사항에 대한 점검과 이해 질문은 필요한 정보를 소환하고 논의에 있어 공통의 발판을 마련하므로 결코 그 중요성이 희석되어서는 안 된다고 본다. 이는 학습 대화의 세 가지 기능 단계인 지식의 점검-탐색-구성이 역동적으로 순환한다는 전제에도 부합하는 것이다.

이와 비슷한 편견 중 하나는 정답이 없는 개방적 질문이 정답이 있는 폐쇄적 질문보다 더 활발한 상호작용을 촉진하고 학습의 성과를 고취시킨다는 생각이다. 킹(King, 1999)의 일반적 질문의 틀 역시 모두 개방적 질문으로 구성된 것을 볼 수 있는데, 그러나 폐쇄적 질문과 개방적 질문은 상황 맥락이나 목적에 따라 그 효과가 달라질 수 있는데, 예를 들어 공동의 지식 구성 기반이 마련되지 않은 상태에서 일방적으로 던져지는 개방적 질문은 오히려 학습자들의 사고 정지나 침묵을 가져올 가능성을 배제하기 힘들다. 즉각적인 반응이 교차적으로 이루어지는 구어 담

화에서는 앞선 질문과 거의 유사하지만 일부만 다른 형태의 폐쇄형에 가까운 추수 질문들에 의해서도 활발한 상호작용이 촉진될 수 있다. 그러므로 개방적 질문의 빈도로서 소집단 학습 대화의 사고 수준을 평가하는 것 역시 한계가 있다.

정리하면 질문을 하위 사고 기능과 상위 사고 기능, 또는 폐쇄성과 개방성에 따라 수직적으로 분류하기보다는, 학습 대화에서 사용할 수 있는 수평적인 질문 연속체임을 전제로 학습 대화의 기능 단계의 관련성 속에서 살펴보아야 함을 알 수 있다. 그러므로 질문 유형들을 특정 담화의 진행에 따라 수평적으로 배치할 필요가 있다. 앞서 설정한 학습 대화의 기능 단계는 각각의 부분 용도를 달성하기 위한 복수의 대화이동 연속체로 이루어지며, 이는 수직적인 위계가 아니라 수평적인 진행의 단계임을 분명히 하였다. 핵심 대화이동 연속체는 사회자 역할을 맡은 이가 존재할 경우 그가 수행하는 메타적인 진행 발화를 제외하면 대부분 자연스럽게 상호 질문으로 시작된다. 그러므로 대화분석가는 실제 구체적으로 수행된 대화에서 각 기능 단계를 구분하기 위해서도 어떤 질문이 등장하는지에 주의를 기울일 필요가 있다. 본 연구에서 설정한 기능 단계와 부분 용도를 실현하는 하위 단계에 속하는 질문의 유형과 그 초점 영역을 예상하여 보면 <표 III-4> 와 같다.

<표 III-4> 학습 대화의 기능 단계와 질문의 초점 영역

기능 단계	질문 유형	질문의 초점 영역
지식 점검하기	사실 검토 질문	학습 진도에 대해 점검한다.* 자료에 드러나 있는 사실에 대해 점검한다.
	사실 이해 질문	주요 개념이나 특성에 대해 선행 지식을 사용하여 자신의 언어로 표현된 진술을 요구한다.
지식 탐색하기	정교화 질문	확산적 정교화 질문: 두 가지 이상의 아이디어들을 생성하여 이를 구분하거나 묶으면서 범주와 위계를 도출하도록 유도한다.
		수렴적 정교화 질문: 어떤 개념이나 특성의 이유, 조건, 변인, 방법, 관계, 영향, 원리, 한계에 대해 체계적인 설명을 요구한다.
	정당화 질문	정교화 과정에서 사용된 추론의 논리적 오류나 적절성 여부를 지적하기 위해, 비판적 의문(critical question)을 바탕으로 반박 질문을 수행한다.
지식 구성하기	수용확인 질문	지식이 어떻게 수정 또는 적용되었는지 확인한다.*
	정리 질문	논의를 종합하며 학습을 재점검한다.*

\*'표시는 대화의 흐름을 점검하고 관리하는 메타인지적 질문을 의미한다.

위에서 설정한 질문의 초점 영역은 각 기능 단계가 갖는 의사소통 목적과 깊이 관련되어 있다. 각각의 질문 유형의 구체적인 실현 양상을 실제 대화 예시를 통해 살펴보도록 하겠다.

먼저 사실 검토 질문이 나타나는 대화 자료 (가)를 보자. 여기서는 F5의 연구 계



획이 학습 대화의 화제가 된 상황으로, 어떤 연구를 계획하고 있는지 파악하고 점검하는 과정에서 단순한 사실 검토가 먼저 이루어지고 있다.

(가)

263K1: 선생님 주제는 뭐였죠? **[단순한 사실 점검]**

264F5: 저는 주제 지난 학기 잡은 걸로 하려고요. 의사소통 전략하려고요

265K2: 아 논문연구 시간에 발표했나요? 저는 못가서 **[학습 진도 점검]**

266F5: 아 네 {267F3: 네} 2학기에 제가 오늘 발제문을 안 가져 왔는데 제2언어, 제2언어 이렇게 이 상황에서 한국어 의사소통 전략을 연구하려고 했어요,

<자료 H-3>

(가)에서는 ‘연구 주제가 무엇인가?’라는 단순한 사실을 확인하는 질문을 통해 다른 학습자들이 F5의 연구 주제가 무엇인지 환기할 수 있게 하는 검토 질문과 F5의 학습 진도를 점검하는 검토 질문 2가지가 나타난다. 이는 대화 전체를 시작하는 기능도 하면서 동시에 질문자 및 다른 참여자들에게 공통의 정보 기반을 마련하기 위한 장치가 된다. 이러한 검토 질문을 통해서 대화 참여자들은 모두 F5의 연구 주제와 진척 상황에 대해서 유사한 수준의 정보를 가지고 대화를 시작할 수 있게 되었다. 검토 질문에는 위와 같이 전반적인 진도를 점검하는 질문도 있지만 텍스트 상에서 바로 발췌하여 답할 수 있는 세부 사항 점검 질문도 나타날 수 있는데, 위 대화 예시의 경우 텍스트(발제문)가 없었기 때문에 텍스트 또는 학습 자료에 대한 점검 질문은 나타나지 않았다. 대화 (나)에는 학습 자료를 대상으로 보다 직접적인 검토가 나타난다.

(나)

182K2: 다음 거 누구 꺼지? **[학습 진도 검토]** 우리 F4거 궁금해서 ((웃음)) 한국어 속담에 매도 먼저 맞는 게 낫다

183F1: ((발제문 보며)) 선생님 열심히 했다

184F4: 아니에요 사실 제가 이번에는 잘 정리한 거도 아니고 그래서 제가 그냥 간단하게 설명해 드릴게요 {185K2 : 선생님 참고 문헌은..?} **[학습 자료 검토]** 참고한 문헌은 OOO선생님 2016에서 발견한 한국어 학문적 구술력 연구 {186K2 : K대학교 박사논문} {187F1 : 어디?} (참고 문헌에 대한 설명인 188~192번 발화는 연구자가 임의 생략)

193K2: 연구 목적 어디서 볼 수 있어요? **[학습 자료 검토]**

194F4: 먼저 두 번째 단락에서.. (발체독 부분은 연구자가 임의 생략)

195K2: 아니- OOO선생님 거 말고, F4 선생님 선생님은 뭘 하시고 싶은데요? **[사실 이해 점검]**

196F4: 아 네 그래서 제가 이거 토픽 고급이 고급을 땀 학습자의 그들의 학문적 구술력이 필요하다고 보았는데 저는 이들이 이들의 학문적 구술력에서 어떤 요인의 부족점이 있는지 원인을 분석하고 고급 학습자의 학문적 구술력을 향상시키기 위해서 하고 싶은데요. **[자신의 연구 목적 진술하기]**

<자료 E-3>

(나)에서는 먼저 학습 진도 및 학습 자료에 대한 검토 질문이 나타난 후에 200K2에 이르러 사실 인출 이상의 사고를 요하는 질문이 등장하였다. F4가 본인의 연구 목적을 바로 설명하지 않고 선행 연구의 연구 목적을 발췌하자 F4로 하여금 선행 연구에 기술된 연구 목적을 자신의 관심사에 적용하고 자신의 말로 바꾸어서 재진술하기를 요구하는 것이다. (다)에서도 F4의 연구 계획에 대한 사실 검토 이후에, 정확히 어떤 연구를 계획하고 있는지 파악하고 점검하는 과정에서 단순한 사실 검토가 아닌 사실 이해 질문이 나타나고 있다.

(다)

272K1: 예전에 우리 누가 그런 거 했었지 않아요? {273F5: 맞아요} 주문하기? **[선행 지식 환기]**

274K2: 그거보다는 좀 더 커야 돼? {275K1: 거절하기 이런} 그 약간 화행 연구? [276K1: 화행 쪽으로?] 그거는 아니죠? **[사실에 대해 선행 지식을 활용하여 진술해야 하는 사실 이해 질문]**

275F5: 네 아니에요. 제가 봤던 것 중에 석사인데 가게에서 사는 거. 또 다른 거는 통화할 때? 그런 거. 그 어떤 화행 하나만 보는 거 아니고 어떤 상황 자세히 찾아 보고 있어요. 지금은 그거 하고 있어요. 아직 못 찾았어요, 네.

<자료 H-3>

위 대화들을 통해 사실 검토 질문이 텍스트 상에서 발췌할 수 있는 수준의 질문임에 반해 사실 이해 질문은 어떤 사실을 점검하는 데 있어서 단순히 텍스트나 자료를 통해서는 답을 찾기 어려울 때, 상대방에게 선행 지식을 활성화하여 자신의 말로 표현하도록 요구하는 질문임을 알 수 있다. (다)에서는 F5가 선택한 연구

방법에 대해서 점검이 시작되고 있는데, 관련된 선행 지식을 환기하는 질문 272K1과 F5로 하여금 다른 특정 연구 방법에 대한 선행 지식을 활용하여 설명하기를 요구하는 274K2의 질문이 나타난다. 이러한 사실 이해 질문들을 통해 275F5에서 F5가 자신이 사전에 공부했던 다른 연구들을 사례로 들어 진술하고 있음을 살펴볼 수 있다.

다음으로는 지식 탐색 단계에서 나타나는 정교화 질문 가운데 확산적 정교화 질문을 살펴보도록 하겠다. 확산적 정교화 질문이란 두 가지 이상의 아이디어들을 생성하여 이를 구분하거나 묶으면서 범주와 위계를 도출하도록 유도하는 질문 유형이다. (라)에는 F5가 아직 연구 자료로 수집할 대상을 확정하지 못한 상태에서 이에 대한 다양한 아이디어를 생성하는 확산적 정교화 질문이 나타나고 있다.

(라)

303K1: 그럼 유학생이 그런 지식 가장 많이 필요한 상황이 수업할 때나 토론할 때 아닌가요? **【확산적 정교화 질문】**

304F5: 근데 어떤 장르로 규정하면 토론 전략 따로 있잖아요. {305K2 : 너무 많아} 의 사소통 전략이랑 좀 약간 다른

306F2: 아 이거는 더 일반적인 상황..? **【F5의 정교화를 보완하는 추가 질문】**

307F5: 네 토론이랑 발표도 생각해봤는데 토론이랑 발표는 따로 전략이 있어가지고. 그리고 자연적인 대화도 아니잖아요 {308F2: 형식적인} 네 전에 발표하기 전에 준비해가지고 반구어적인 거라서.

<자료 H-3>

대화 (라) 바로 전에 F5는 자신은 실제 대화를 대상으로 중국인 학습자의 전략 사용을 분석하고 싶지만 아직 자신이 다룰 대화 상황의 종류를 선정하지는 못했음을 밝힌 상태였다. 대화의 맥락에서 F5가 아직 대상을 확정하지 못한 상황이기 때문에, 303K1의 질문은 대안 제시라기보다 비슷한 범주로 보이는 다른 아이디어들에 대한 확산적 사고를 유도하는 질문으로 볼 수 있다. 303K1 질문에는 확산적 사고가 드러나는데, F5가 선택할 수 있는 범주 가운데 ‘수업 토론’이라는 새로운 아이디어를 제시하였다. 이러한 질문을 통해 F5는 질문에서 직접 제시된 ‘토론’ 뿐 아니라 ‘발표’라는 범주도 스스로 선행 지식에서 인출하여 두 가지 이상의 아이디어를 비교하거나 대조하는 사고 활동을 하였다. 한편, F5는 자신이 원하는 연구 대상이 ‘실제 대화’라고만 밝혔기 때문에 수업 토론을 정교화의 예시로 제시한

303K1의 질문은 실제 대화의 범주에 속하는 아이디어를 제시한 것이다. 그런데 후행하는 대화를 살펴보면 F5가 수집하고자 하는 한국어 대화 자료는 비단 한국어 학습자들의 실제 대화 자료이기만 하면 되는 것이 아니고, 비형식적 대화여야 함이 드러난다. 이 정교화를 도운 것은 306F2의 질문으로, F5의 정교화된 설명이 이루어질 수 있도록 ‘더 일반적인(비형식적인) 대화?’라는 추가 질문을 제공하였다. 대답 내용을 살펴보면 F5는 수업 시에 수행하는 토론이나 발표도 외국인 유학생이 주로 경험하는 상황이라는 하지만, 해당 장르에 대해서는 이미 전략 연구가 많이 존재하기 때문에 이를 다루지 않겠다는 의사를 피력하였다. 또한 토론이나 발표는 형식적인 대화이고 사전에 준비하기 때문에 반구어적인 대화라고 생각되며, 자신이 원하는 자연스러운 구어 상황으로는 적절하지 않다는 한층 정교화된 설명을 제공하고 있다. 이러한 F5의 정교화에는 F5의 의견이나 주장이 내재되어 있기 때문에, 그러한 주장을 뒷받침하는 추론에 오류가 있거나 부적절하다고 생각되면 추가적인 반박 질문이 가능해진다. 예를 들어 F5의 정교화에서는 ‘이미 선행 연구가 많이 이루어진 주제는 선택하지 않는 것이 좋다’는 F5의 의견이 드러나는데, 이에 대해 전제에 대한 의문 제기(‘과연 선행 연구가 실제로 많이 이루어졌는가?’), 추론규칙에 대한 의문 제기(‘선행 연구가 많이 이루어진 주제를 선택하는 것이 연구에 더 도움이 되는 경우는 없는가?’) 등이 나타날 수 있다. 그러나 이 경우에는 후속하는 정당화 질문이 생성되지 않았는데, 그 이유는 K1이나 K2와 같은 다른 대화 참여자들이 해당 추론에 동의하였기 때문이라고 할 수 있다.

확산적 정교화 질문이 다양한 아이디어의 생성에 관계된다면, 한 가지 아이디어에 대해 깊게 파고드는 것은 수렴적 정교화와 관련된다. 즉 수렴적 정교화 질문은 상대방이 제시한 어떤 개념이나 특성의 이유, 조건, 변인, 방법, 관계, 영향, 원리, 한계에 대해 체계적인 설명을 요구하게 된다. 수렴적 정교화 질문은 앞서 기능 단계 원형을 설명하는 과정에서 사용한 대화 예시에서 이유, 조건, 방법을 묻는 양상으로 드러난 바 있기 때문에 여기서는 대화 참여자들이 정교화 질문을 수행하면서 동시에 그 정교화 질문을 해결하기 위한 지식 구성에도 협력하고 있는 양상을 살펴해보도록 하겠다.

(마)

268K1: 그럼 모어 화자 것도 분석하는 거예요? [방법에 대한 수렴적 정교화 질문]

269F5: 안할 수도 있어요. 그거는.

270F1: 전형적인 담화표지나 표현 그런 거? 그런 거 보는 거는 대부분은 모어 화자  
거를 모범으로 보여주고 비교해서 어 학습자들은 이런 것들을 못 한다, 이렇게  
하더라고요? 전형적인 전략도 그렇게 비교해서? **[정교화를 돕는 정보 제시]**

<자료 H-3>

(마)에서 K1은 F5의 설명에 이어 구체적인 연구 ‘방법’에 대한 수렴적 정교화를 요구하고 있다. 그런데 F5가 이에 대하여 단답형의 짧은 대답만을 수행하자, F1은 자신의 선행 지식을 활용하여 다른 유사한 연구 사례를 들면서 K1의 질문을 더 보충하고 있다. 이는 원래 수행된 질문에 대해 F5가 더 체계적인 설명을 제공할 수 있도록 돕기 위해서 수행한 것이라고 할 수 있다.

(바)

273K1: 근데 만약에... 한국어 화자를 분석해서 전형적인 걸 뽑으면 전략보다는 패턴까  
지만 나오지 않을까요? **[한계에 대한 수렴적 정교화 질문]**

274F2: 음 그러면 한국인이 쓰는 전략?을 보는 거예요 표현을 보는 거예요? **[정교화**  
**도움]**

275F5: 음 전략도 보긴 하는데 근데 표현이 더 중점이에요. (구체적인 답변 및 후행 대  
화이동 연속체 연구자 생략)

280K2: 그니까 한국어 모어 화자와 중국인 학습자의 동일한 상황에서의 대화의 양상을  
분석한 다음에 그쵸? {281F5: 네} 그 다음에 이 한국어 모어 화자와 달리 부족  
한 점들이 나타나는데 그것들을 어떤 전략으로 메꾸는지 본다는 거죠? **[방법과**  
**조건에 대한 정교화 도움]**

282F5: 네 그런 식으로.

<자료 H-3>

(바)에서는 K1가 F5의 연구 방법이 갖는 한계를 논의하기 위한 수렴적 정교화를 시도하고 있다. ‘만약에’라는 표현은 K1이 상대방의 설명이 미처 다루고 있지 못한 영역을 탐구하고 있다는 것을 드러낸다. F2는 F5가 발화하기 전에 F5의 대답을 예측해봄으로써 F5의 정교화를 돕고 있으며, K2는 여러 개의 대화이동 연속체가 이어진 후 F5와의 논의를 마무리하며 F5의 대답을 보다 명료하게 재진술하고 있다.

학습 대화에서 수렴적 또는 확산적 정교화를 수행하는 과정에서는 주장이나 의견이 나타나기도 한다. 이 때 말하는 이는 그 주장이나 의견을 뒷받침하기 위한

추론을 직접적으로 드러낼 수도 있고, 드러내지 않은 채 정교화를 끝마칠 수도 있다. 말하는 이의 주장에 담겨있는 추론의 과정에 존재하는 논리적 오류나 적절성 여부를 지적하기 위해, 비판적 의문(critical question)을 바탕으로 수행되는 질문이 바로 정당화 질문이다. (사)에서 F1은 ‘토론·토의 학습 경험은 실제 학습 대화 수행에 도움이 되지 않는다’는 주장을 비교 논증을 사용하여 정당화하였다. 그러자 F2는 이를 그대로 수용하기보다는 더 타당한 설명을 요구하고 있는데, 이 역시 F1의 정당화하기를 F2가 협력적으로 수행하고 있는 것으로서 F2의 질문을 정당화 질문이라고 할 수 있다.

(사)

023F1: 아니 토론, 토의. 왜냐면 그런 거는 어학당에서 많이 가르쳐줬지만 사실은 입학 하자마자 그런 거 바로 느껴져요. 옛날에 배운 거 전혀 도움이 안 된다는 거.

**[주장]** {K2: 응.} 왜냐면 토론이나 토의는 문제해결이라는 전제하는 거잖아요. 근데 우리가 지금 하고 있는 거는 문제해결이 아니라, 이거 문제라고 할 수는 없지. 과제예요. 학습을 목적으로 하는 과제예요. **[비교 논증을 통한 정당화]**

024F2: 근데. 음... 어떤 어떤 것에 대해서 잘 모른다 라면 그것도 학습 문제라고 할 수 있지 않을까. 이런 것도 문제 해결이라서 토론 잘 배우면 **[정당화 질문]**

<자료 B-2>

이러한 정당화 질문은 상대방의 논증에 오류나 빈틈이 있을 때 생기는 비판적 의문(critical thinking)으로부터 생성된다. 민병곤(2002)은 비판적 의문의 층위로 전제, 추론, 언어 표현을 제시하였으며 이지용(2012)은 여기에 자료 및 증거의 층위를 추가하여 제시한 바 있다. 논증 도식 별로 생성될 수 있는 비판적 의문의 목록은 <표 III-5>와 같다(권회경, 2008).

<표 III-5> 권회경(2008)의 논증 도식 별 비판적 의문 목록

논증 도식	비판적 의문
인과 도식	1. 원인이나 이유가 발생할 가능성이 얼마나 강한가? 2. 이러한 결과를 발생시키는 다른 증거는 무엇인가? 3. 일반화의 보장의 정도가 충분히 강한 증거를 인용했나? 4. 결과 도출을 방해하는 다른 요소가 있는가? 5. 도출되는 반대 가치의 다른 결과가 있는가? 6. 인과 관계를 명확하게 드러내는 표현인가?
비교 및 대조 도식	1. 두 대상이 비교 및 대조가 가능한 영역의 것인가? 2. 비교 및 대조 과정이 적절한가? 3. 두 대상을 비교 및 대조한 내용의 표현이 적절한가?
권위 도식	1. 그가 특정 영역의 명석한 전문가인가? 2. 전문가는 실제로 인용한 사실을 강력히 주장했는가? 3. 전문가의 주장은 다른 전문가와 다른 혼자만의 주장은 아닌가? 4. 전문가의 주장은 특정 영역에 속하는 것인가? 5. 전문가의 주장은 특정 영역에서 알려진 증거와 일관되는가? 6. 전문가의 주장을 인용한 표현이 적절한가?
유추 도식	1. 앞의 사례와 뒤의 사례가 정말 유사한가? 2. 앞의 사례는 사실(참)인가? 3. 두 사례 사이에 다른 점이 있는가? 4. 앞의 사례와 유사하지만 도출된 결론이 거짓이라는 다른 사례가 있는가? 5. 두 사례의 유사성을 드러내는 표현이 적절한가?
예시 도식	1. 정확한 사실을 예로 들었는가? 2. 제시된 예가 일반적인 주장을 지지하는가? 3. 주장을 뒷받침하는 일반적이고 전형적인 예인가? 4. 많은 사람들이 인정할만한 주장인가? 5. 주장을 뒷받침하거나 부정하는 다른 이유가 있는가? 6. 적절한 예시의 표현을 사용했나?

학습 대화 전체에 관여하는 비판적 사고는 광의의 개념이지만, ‘정당화하기’ 단계에서 사용되는 비판적 의문에서 ‘비판적’이 뜻하는 바는 추론에만 관련되는 협의의 개념이라고 할 수 있다<sup>42)</sup>. 비판적 의문은 일반적으로 토론에서 ‘반박하기’를 위

42) 학습 대화의 기능 단계에 따른 질문은 블룸의 사고 수준 분류 틀로 보았을 때 사실 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가의 전 영역을 포괄하며, 사고 수준을 상-하위로 나누는

한 논증적 담화에 국한하여 사용하는 특정한 지적 절차를 뜻하기 때문이다. 따라서 이는 학습 대화에서 상대방의 정교화 과정에 드러난 추론에 대한 정당화를 요구할 때 필요한 질문의 초점으로 사용될 수 있다.

이에 비추어 보았을 때 F2의 질문에는 ‘학습 대화에 문제 해결이라는 목적은 정말 나타나지 않는가?’, ‘토론 학습이 학습 대화 수행에 도움이 될 가능성이 전혀 없는가?’, ‘과제와 문제라는 어휘 사용은 적절한가?’와 같은 여러 개의 비판적 의문이 포함되어 있다. 또한 이러한 질문들이 또 다른 참여자인 K2와의 협력 속에서 구성됨이 드러난다. 학습 대화에서 이러한 반박형 질문들은 단지 F1의 주장을 무너뜨리기 위해 수행되는 것이 아니고, F1의 정당화에 있는 빈틈을 메꾸면서 더 체계적인 지식을 구성하기 위한 것이어야 한다. 지식을 탐색하는 과정에서 대화 참여자 간에 발생한 사회인지적 갈등을 발전적으로 해소하는 양상이 바로 ‘의미의 협상’(negotiation of meaning)이다. 의미의 협상은 곧 지식의 사회적 구성을 촉발하는데, 서로 다른 참여자들이 의미의 간극을 좁혀감으로서 지식의 변이와 생성을 만들어내는 것이다. ‘정당화하기’에 나타나는 질의·응답은 곧 의미의 협상을 통한 새로운 지식의 구성을 목적으로 한다고 할 수 있다. (아)에도 K2의 정당화 요청 및 K2와 F1간의 의미의 협상을 통해 대안이 생성되는 양상이 드러나고 있다.

(아)

055K2: 근데 아까 그 자기통제학습을 통한 모델링...이 아니라 음 모델링을 통한 자기통제학습인 건 아니에요? 왜냐면 모델링은 학습 전략 중에 하나잖아요 맞죠?  
 {056F1 으음?} 모델링을 통해서 어떤 학습을 하려는 거잖아요 그니까 모델링을 통한 자기통제학습 아니야? **[정당화 질문]**

057F1: 아 잠깐만 이게 위계가 어떻게 되는지 갑자기 헷갈리고 있어. 잠시만요.. 아니 예요. 아니예요. 선행연구 중에는...OOO 2010에서는 3페이지 보면은 자기통제적인 모델링 효과를 검증.

058K2: ((텍스트 눈으로 읽음)) 아 근데 샘 목적이 자기통제학습을 잘하게 하려고 하는 게 아니니까 모델링을 통한 자기통제학습은 아니지.

059F1: 네 네 그니까 모델링을 잘하게 하려고 하니까

060K2: 아니야아니아 샘은 진짜로 원하는 거는 학습 대화. {061F1: 음? 음\} 그러면

---

일련의 이분법적 접근에서처럼 상위 사고로 간주되는 영역만을 비판적 사고로 보는 것이 아니라, 비판적 사고가 사고의 전 과정을 관장하는 메타 사고로서의 성격을 가진다고 보는 광의의 관점을 취하고 있다.



자기 주도적 모델링을 통한 학습 대화 능력 신장이라고 제목을 하는 게 낫지 않아요? **[대안 제시]**

062F1: ((텍스트 읽음)) ‘자기통제의 개념을 이용한 모델링으로...’ 아 나중에 저 이거 확인해보야겠다. **[대안에 대한 잠정적 수용]**

<자료 A-1>

위 대화에서 K2가 수행한 정당화 질문은 선행 대화에서 F1가 자신의 연구 제목에 대해 정교화된 설명을 충분히 이끌어내지 못하고 있는 상황에서 나타났다. K2는 ‘-을 통한’이라는 표현에 드러나는 수단-목적 관계에 대한 적절성에 문제가 있음을 지적하기 위해 두 개념의 위치를 완전히 바꾸어 제시해봄으로써 내재적인 모순이 노출되도록 유도하고 있다. K2는 자신이 새롭게 제시한 명제를 뒷받침하기 위한 추론을 계속하면서 F1과 의미 협상을 시도하고 있으며 F1은 기존의 명제 또는 가설을 재검토하면서 전문가의 연구 내용을 증거로 제시하려고 시도하였다.

K2는 문제점을 지적하는 선에서 그치지 않고 이를 해결하여 더 나은 제목을 구성하기 위한 대안을 제시하고 있다. 대안은 두 사람 사이의 의미 협상이 서로의 지식 구조에 변이와 균열을 일으키면서 계속 새롭게 생성될 수 있다. 만약 K2가 두 개의 개념 중 무엇이 목표이고 무엇이 방법인가에 대해 완전히 반대되는 관점을 제시한 것을 첫 번째 대안 제시라고 본다면, K2가 F1의 정당화를 통해 다시 사고의 변이가 일어나서 두 번째 대안을 새로 제시한 것으로 분석할 수 있다. 또는 K2가 해당 대화의 흐름을 자신이 생각하는 최종 대안을 제시하기 위해 미리 계획하여, 정당화 질문을 시작으로 몇 단계의 대화이동에 걸쳐 대안 제시라는 부분 목적을 달성한 것으로도 볼 수 있다. 이 경우에는 맨 처음 수행한 정당화 질문은 F1의 정당화를 반드시 요구했다기보다는 F1의 학습을 매개하기 위한 대화의 물꼬를 트는 목적으로 수행했을 것으로 추측할 수 있다.

K2와의 의미 협상 끝에 제시된 대안에 대해 F1은 관련 자료를 나중에 더 자세히 확인하겠다는 반응을 보이고 있는데, 여기에는 대안에 대한 비판적 수용의 자세가 나타난다. ‘나중에 확인해보겠다’라는 발화는 수용/거부에 대한 즉각적인 결정을 회피하는 기능을 수행하기도 하므로 만약 이것이 설득을 목적으로 하는 대화에서 나타났다면 의사소통 목적이 달성되지 않았다고 볼 수 있으나, 학습 대화에서는 반드시 다른 사람의 의견을 수용해야 할 필요는 없다. 이는 학습 매개와 지식 탐구를 목적으로 하는 학습 대화가 보이는 특성으로, 다른 사람의 의견을 완전

무결한 진리가 아닌 하나의 가설로 받아들이고, 이를 통해 다시 다음 학습의 방향이 설정되는 양상을 보여준다.

끝으로 학습 대화의 마무리 단계에서 나타나는 질문의 유형으로 수용 확인하기 질문과 정리하기 질문이 있다. 수용 확인 질문과 정리 질문은 모두 종합적인 사고를 유도하는 메타적 질문으로, 의미의 협상 과정이 일단락되었을 때 나타날 가능성이 크다. 이는 종종 한 참여자가 다른 참여자들에 비해 이만하면 논의가 충분히 진행되었다고 판단할 경우에 그러할 것이다. 또는 논쟁이 격화된다면 이를 진화하는 목적으로 수행될 가능성도 있다.

먼저 수용 확인하기 질문은 현재까지의 논의를 통해 구성된 지식이 어떻게 수정 또는 적용되었는지 확인하는 기능을 한다. 이는 함께 논의한 구체적인 단위 화제 이상으로, 학습 대화에서는 학습 진도를 점검하는 검토 질문의 한 유형과 마찬가지로 학습의 과정과 결과를 다루는 초인지적 사고가 반영되는 질문이다. 대화 (자)에서는 선배 학습자인 K2가 F3의 논의 수용 여부와 적용 결과를 요구하고 있는데, 교사가 학생의 학습을 돕기 위해 지시적 발화를 수행하는 것과 유사하게 학습 대화에서는 튜터(tutor)의 지위를 가지고 있는 선배 동료가 주로 이러한 발화를 수행하게 된다.

(자)

074K2: 그러면 이거는 \*\*\*에 대해서 하실 건가요? 빨리 정해 그냥 정해((웃음)) **[수용 확인 질문]** 빨리 정해야 체계를 정리하니까요. 웬만하면

075F3: 네 격음 경음으로 한번.. 그래도 제가 그거는 발음오류가 많이 나타난다는 결과가 있어서.

076F1: 맞아 그러면 되지 그거는 다른 나라 학습자들이 못하는 거는 공통적인 현상이라서 왜 평경격을 할 건지 그 근거는 금방 찾을 수 있을 거예요. **[결정 지지]**

<자료 H-1>

연구 범주를 정하지 못했던 F3이 해당 학습 대화에서 수행된 논의를 통해 잠정적으로 범주를 확정한 것에 대하여 또 다른 선배 학습자인 F1은 F5의 결정을 지지하는 반응을 보여주면서 논의를 마무리하는 데 일조하고 있다. 이러한 수용 확인 질문은 특정 대화 참여자에게만 주어지는 것이 아니라 전체 구성원을 대상으로 수행되기도 하였는데, 동료의 학습을 돕는 것을 일차적 목적으로 하면서 지식을 공동으로 구성하는 학습 대화의 특징이 잘 나타난다.

마지막으로 정리 질문은 논의가 종료된 후 논의 전체를 종합 또는 요약하도록 유도하는 형식적, 절차적 질문으로써 교사가 수업 전체를 조절하거나 관리하는 것과 유사하다. 이는 앞서 김승현(2014)의 연구 자료에서 드러난 바와 같이 참여자들이 해당 대화를 마무리하는 특정한 절차가 있다고 인식하고 있어야 가능하다. 본 연구 자료에서는 유일하게 (차)에서만 한국인 참여자 K2가 ‘선생님들 오늘 서로 피드백하면서 도움이 된 거 있었어요?’ 라는 형식적인 정리 질문을 한 차례 수행하였다.

(차)

103K1: ((전체에게)) F3 선생님은 어떤 순서대로 진행하시는 게 좋을까요, 먼저? **[수용**

**확인 질문]**

104F2: 그래도 대조 분석이 되어야.. 뭘 선정할 지 뭘 볼 것인지.

105F3: 그래서 대조 분석부터 시작했어요.

<자료 B-4>

본 연구에서 학습 대화의 핵심 대화이동 원형으로서 부분 용도에 따른 질문 유형과 초점 영역을 설정했으나 각각의 구체적인 발화 유형을 나열하지 않은 것은 어떤 표현이 더 적합한가에 대한 문제는 오직 대화 연속체 안에서만 파악이 가능하기 때문이다. 또한 질문 유형을 표로 기술하였으나 기능 단계의 부분 용도에 따른 질문 유형이 반드시 기술된 순서대로 나타난다는 의미가 아님을 분명히 한다.

지금까지 학습 대화의 원형, 즉 핵심이 되는 이상적인 구조를 기능 단계, 대화이동 연속체, 대화이동의 세 가지 층위에서 재구성하고 그 구성 원리를 알아보았다. 다음 장에서는 외국인 유학생이 원어민과 함께 수행한 실제 학습 대화 자료를 분석하여, 구체적인 의사소통 상황에서 대화 원형의 이상적인 실현을 방해하거나 지연시키게 된 외국인 참여자의 대화 양상을 기술하고 그 이유 및 조건이 무엇인지 밝히도록 하겠다.

### 3. 실제 학습 대화의 담화 구성에 드러나는 문제 양상 분석

이 장에서 학습 대화의 담화 구성상에 드러나는 문제 양상 분석은 앞서 기술한 바와 같이 학습 대화의 기능 단계, 대화이동 연속체, 대화이동 층위에 따라 진행된다. 분석을 위해서 연구자는 앞서 재구성한 대화 원형을 참고하여 대화 전사 자료에서 문제가 발생하는 부분을 연역적으로 선별하고 그 구체적인 양상을 기술한 뒤, 어떤 원인 또는 조건에 의해 발생된 것인지 대화 연속체에 근거해 다시 귀납적으로 추론하였다.

분석틀을 보다 자세히 기술하면, 먼저 기능 단계 층위에서는 ‘지식 점검-지식 탐색-지식 구성’의 기능 단계원형을 기준으로 실제 대화에서의 양상을 분석한다. 두 번째로 대화이동 연속체의 층위에서는 ‘질문-대답-이해표시’의 이상적인 대화이동 연속체 원형을 기준으로, 대화이동 연속체의 구성을 방해하거나 지연시키는 문제 양상과 조건을 살펴보았다. 세 번째로 대화이동 층위에서는 학습 대화의 핵심 대화이동 원형으로 선정한 ‘질문’을 중심으로, 지식 구성에 기여하지 못한 질문의 특징과 조건을 파악하였다.

본 연구에서 설정한 담화 구성 양상의 분석틀을 정리하면 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 학습 대화 담화 구성 양상의 분석틀

층위	기능 단계	대화이동 연속체	대화이동
분석 기준	지식 점검 지식 탐색 지식 구성	질문(Q) - 대답(R) - 이해표시(C)	질문하기
분석 목적	전체 대화에서 기능 단계의 누락 또는 미분화 양상 분석	핵심 대화이동 연속체의 구성을 방해하거나 지연시키는 학습자의 문제 양상 분석	상호작용을 활성화시키지 못한 질문의 특징과 조건 파악

## 1) 기능 단계 구성의 문제 양상

실제로 수행된 자연 대화에서 기능을 중심으로 단계를 파악하고자 할 때에는, 단계와 단계를 구분하는 기준을 먼저 설정해야 한다. 대화의 처음 시작 단계의 구분은 비교적 명확하지만, 복잡하게 얽혀서 진행되는 2인 이상의 소집단 대화에서는 화제의 전개와 담화의 기능 단계 두 가지를 모두 고려해야 할 필요가 있다. 앞서 학습 대화의 기능 단계 원형을 재구성하면서 각 단계에는 부분 용도가 있음을 기술한 바 있다. 따라서 각 기능 단계의 실제 수행을 분석함에 있어 단위 화제의 진행을 참고하되 부분 용도를 중심으로 문제점을 파악하고자 한다.

### (1) 지식 점검 단계의 문제 양상

학습 대화를 시작하는 기능 단계인 지식 점검 단계는 현재의 학습 진도를 검토하거나, 학습 대화의 대상이 되는 자료의 세부 사실을 점검하여 기본적인 공통 정보 기반을 마련하는 단계이다. 이 단계에서의 문제 양상은 ‘탐색하기 진입 지연’과 ‘재진술 회피’로 나타났다.

#### ① 탐색하기 진입 지연

학습 대화가 시작되는 점검 단계에서 외국인 참여자가 자신의 학습 과정에 대한 검토에 적극적으로 참여하지 않고 다른 참여자에게만 맡길 때, 자칫 잘못하면 주변적, 지엽적 점검만 계속되면서 논의가 핵심 단계로 효율적으로 진입하지 못하고 점검 단계에서 필요 이상의 시간과 노력이 소요될 수 있다.

#### (가)

020K2: 그럼 뭘 얘기해야 하나.. 음 이 부분만 특별히 피드백을 받고 싶다 그런 어느 부분인지 정확히 알려주세요.

021F3: 이론적 전제에서 거기에서 먼저 한국어, 한국어와 싱할라어의 자음체계 대조해야하는데 이거 첫 부분으로 그냥 한국의 자음체계 및 특징을 살펴보았어요, 그래서 거기...

022K2: 이거..는 피드백 할 게 별로 없는데. 책에 나오는 내용이니까.. 선생님 저번에 피드백 받은 것들이 어떤 것 받으셨죠?

023F3: 그렇게 많이는... 안 받았어요.

024F1: ((자료 보며)) 그래도 몇 개 나왔었는데?

025F3: 아.. 문제점에서는 스리랑카 내 수업현황 아니고 발음교육 현황으로. 그렇게 질문 바꾸는 것.

028F1: 바꿨어요?

029F3: 네.

030K2: 그거랑 방법론 부분은 어떻게 됐어요?

031F3: 네. 그것도.. 제가 그냥 이거 먼저 대조분석하고 그 다음에 방법론 어떻게 스리랑카 학습자 어떻게 연구하는지 좀.. 그렇게. 그 정도로.

<자료 B-4>

(가)에는 F3의 학습 진도를 점검하고 논의의 핵심 과제를 찾는 과정이 나타난다. 020K2 발화가 나타나기 전까지는 F3이 준비해 온 학습 자료에 대한 부분적인 검토가 사실 지식의 인출 위주로 이루어진 상황이다. 여기까지의 대화에서 핵심 논제가 발견되지 않았기 때문에 020K2에서 F3에게 함께 논의하고 싶은 것이 있는지 직접적으로 질문하고 있다. 그러나 F3은 지금은 선행 연구 자료를 정리하는 것에 집중하고 있다는 취지의 대답을 단답형으로 반복할 뿐 학습 대화를 통해 다른 동료들과 함께 자신의 학습을 적극적으로 논의하고자 하는 의지가 명확히 드러나지 않았다. 028F1의 ‘바꿨어요?’라는 질문에도 어떻게 수정했는지 자세한 설명이 뒤따르지 않고 ‘네,’라는 단답형 대답만을 제공하였다. (나)는 (가)에 후행한 대화이동 연속체로, 039K2에서 F3의 현재 학습 상황과 논의할 만한 문제를 한국인 참여자가 대신 정리하고 있다. F2는 K2의 정리 발화를 듣고 핵심 논제를 인식하여 제시하고 있다.

(나)

39K2: F2샘 저번에 안 오셨으니까 말씀드리자면 F3선생님은 연구 질문에서 수업현황을 보신다고 했는데 발음교육 할거니까 발음교육 현황을 보셔야 한다고 피드백 나왔고요. 두 번째는 음운체계 대조분석을 하고 그중에서 어떤 것만 볼 건지 학습자들의 전체오류를 다 볼 수는 없으니까 차이들 중에서 몇 가지만 실험을 할 건지를 고르시겠대요. ((F3 보며)) 그쵸? **[F3의 학습 진도를 대신 정리하고 핵심 논제 암시]**

40F2: 아 그럼 아직 안 고르신 상황이죠..어떻게 보면 그거부터 해야 되는데. **[논제 인식]**

<자료 B-4>

K2와 F2의 위 대화를 통해서 그 다음 단계로 F3의 연구 대상으로 적합한 언어 항목과 범주에 대한 탐색적 논의가 이어지게 되었다. F3은 본인의 학습에 대한 학습 대화임에도 불구하고 핵심 논제 설정에 거의 기여하지 못하였거나 의도적으로 기여하지 않았는데, 이는 일차적으로 토론이나 토의, 또는 교실 내 학습 대화와 달리 논제가 확실히 설정되어 있지 않은 특수한 조건 때문이다. F3 학습자는 연구자와의 개별 면담에서 위와 같은 사례는 부족한 언어적 자원 때문이라기보다는 자기의 학습에 대해서 다른 사람들과 이야기하는 것이 긴장되기도 하고(정의적 문제), 사전 준비가 덜 되어서 소극적이 되기도 한다고(인지적 문제) 하였다. 학습 대화에서의 소극적 참여가 학습자의 인지적 측면과 관계될 경우, 학습자가 점검 단계의 용도와 전략에 대해 명확히 파악하는 것이 도움이 된다. 즉 다른 대화 참여자들에게 본인의 학습 진도를 정확히 설명하면서, 함께 논의하고 싶은 부분을 명료하게 제시할 수 있도록 하는 전략이 필요하다. 이는 자연스럽게 학습 대화에 대한 사전 준비와도 연결될 것이다.

## ② 바꿔말하기 회피

실제 대화 자료에 나타난 점검 단계 대화를 살펴보면 외국인 유학생 참여자들은 먼저 자신이 준비한 학습 자료의 발췌를 통해서 일차적인 답변을 제공하고자 하였다. 그러나 학습자가 텍스트에 있는 내용을 그대로 발췌했을 경우에는 상대방이 그에 대한 부연 설명을 요구하는 양상이 나타났다. 이 때 다시 자신의 말로 바꾸어 설명하라는 요구에는 외국인 참여자들이 어려움을 겪는 모습도 보였다. (다)에는 F4학습자가 발췌독을 고수하면서 바꿔말하기를 회피하는 양상이 드러난다.

(다)

223F1: 우리 그 학문 목적 말하기 능력 있잖아요? 그거랑 학문적 구술력이랑 어떻게 다른 거예요? **[선행 지식과 연결된 설명 요구]**

224F4: 제가 이거 또 잠시만요.. 여기요 ((텍스트 건넌))

225K2: 음 그냥 선생님 이해한 바대로 우리한테 말해 주세요. **[재진술 요구]**

226F4: 음 학문적 구술력은 한국어 말하기 능력보다 더 실천적이고 사회문화적 장면에서 제시한 개념이에요. 상호 사고 그런 거 다 있어서 **[발췌독]**

<자료 E-3>

(다)의 223번 발화에서는 F1이 자신의 선행 지식을 활성화하여 F4의 학습 주제에 대한 자세한 설명을 요구하고 있다. ‘우리 그’라는 표현에서 해당 선행 지식이 학문 담화 공동체에서 널리 공유되고 있는 지식이라는 점이 드러나며, F1이 F4가 유사한 두 개념 간의 차이를 알고 있을 것이라고 짐작했거나, 알아야 한다고 생각한다는 것을 알 수 있다. 그런데 F4는 이에 대해 학습 자료를 직접 건네주거나, 또는 직접적인 바꿔말하기 요구에도 불구하고 자료에 있는 내용을 그대로 발췌하여 제시하였다. 이는 F4가 핵심 개념을 자신의 말로 바꾸어서 외면화하는 데 부담을 느끼고 있기 때문이며, 그러한 부담을 줄이기 위해 텍스트의 권위를 활용하고자 한 것이다. 이러한 양상은 이어지는 대화 (라)에서도 찾아볼 수 있었다.

(라)

231K2: 나는 왜 구술력이라는 용어를 썼는지? {232F4 : ○○○선생님도 썼어요.} **[권위 논증의 시도]** 음 네, 그러니까 선생님도 반드시 이 얘기를 준비를

233F4: 아 여기 여기 여기요 이론적 배경이 2.1에서 정의해서 바로 뒤에서 4쪽에서 거기 개념적 영역에는 기존의 의사소통 능력 중심의 학문적 말하기 능력 말하기.. 설명하기 어려운 사고의 영역과 사회문화적 실천의 영역이다... 의사소통 능력 중심의 학문적 말하기능력 설명하기 어려운 사고의 영역... **[발췌독]**

<자료 E-3>

(라)에서는 K2가 F4에게 특정 용어를 핵심 개념으로 선정한 이유를 질문하고 있으나, F4가 232번 발화와 같이 선배 연구자의 권위를 빌리거나, 준비한 자료에서 그대로 발췌하여 대답을 구성함으로써 K2의 질문이 해결되지 못하였다. 즉 점검 단계에서 자신이 이해한 바를 선행 지식을 최대한 활용하여 자신의 말로 바꾸어 설명하고자 하는 시도를 하지 않는다면 다른 대화 참여자들이 해당 참여자의 학습 진도와 수준을 점검할 수 없게 된다. 발췌를 통해서 핵심 개념의 부분적인 지식 공유는 이루어질 수 있으나, 앞으로의 논의의 발판이 되는 현재의 지식 구조를 형성할 수 없기 때문에 논제 설정을 지연시킬 수 있다. 따라서 점검 단계에서는 선행 지식 활성화와 바꿔말하기 전략이 필요함을 알 수 있다.

(2) 지식 탐색 단계의 문제 양상

학습 대화의 지식 탐색 단계는 학습 대화의 중핵을 차지하며 학습자 간 상호작



용이 가장 활발하게 일어나는 단계로, 지식 점검 단계를 통해 공유한 지식을 발전시키는 단계이다. 이 단계에서의 문제 양상은 ‘질문 생성 회피로 인한 불균형’과 ‘의미 협상 회피로 인한 누적 대화 양상’으로 나타났다.

#### ① 질문 생성 회피로 인한 불균형

탐색 단계에서 나타나는 가장 큰 문제점 가운데 하나는 외국인 참여자들의 질문 생성이 한국인 참여자들에 비해 눈에 띄게 저조하다는 점이었다. 이는 비단 한국어 숙달도가 낮기 때문이 아니었는데, 외국인 참여자들은 대부분 질문에 대한 답변에는 성실히 임하면서 말하는 도중에 미숙한 언어 표현을 고쳐 나갈 수 있었기 때문이다. 또한 대답이 부족하더라도 대화 교체가 빈번히 이루어지면서 다른 학습자들과 함께 대답을 구성하는 모습을 보였다. 즉 외국인 참여자에게 어떤 질문이 주어졌을 때 답변이 완벽하지 못할 경우에는 구어 대화의 특성상 다른 사람들과 함께 구성할 수 있었다.

(가)

189F4: 근데 선행연구에 대해서 부족점 이런 거 다 꼭 제가 얘기해야 하나요?

190F1: 내가 해결한다 암시하는 거죠. 아니면은 의미가 없어요.

191F4: 어.. 다 해야.. ((이해하지 못함))

192K1: 쉽게 말해서 내꺼랑 관계없는 문제점은 굳이..[재진술 시도]

193F1: 네 얘기할 필요가 없어요. 부족함을 제시하는 게 의미가 없어요. [K1의 선행 대화를 보완하여 공동 구성]

<자료 B-1>

(가)에서 F4는 논문이나 보고서를 쓸 때 선행연구에 대해서 기술하게 되는데 ‘반드시 모든 선행연구에 대해 비판해야 하는가?’에 대해서 궁금함을 가지고 있었다. 이에 대해 F1은 ‘선행연구 비판이 갖는 의미’를 강조하여 대답을 구성하였는데, 이는 F4의 질문의 의도와는 조금 다른 대답이었다. 그러나 곧바로 K1과의 협력을 통해 대답을 다시 구성하여 제공하고 있는 양상을 살펴볼 수 있다.

탐색 단계에서 질문의 생성과 대답의 생성 가운데 외국인 참여자들에게 더 문제가 되는 부분은 질문의 생성이라고 볼 수 있다. 탐색 단계에서 사고의 정교화 및 정당화와 관련이 있는 핵심 질문의 제공은 대부분 한국인 참여자들이 수행하였다. 특정 참여자의 연구에 대한 학습 대화에서 한국인 참여자들이 활발한 상호작용을

나누는 상황에서 다른 외국인 참여자들은 주로 주변적인 보완 진술이나 반응 발화를 수행할 뿐, 대화를 주도하는 핵심 질문을 생성하여 제시할 기회를 잘 잡지 못했다.

(나)는 학습 대화가 한참 진행되는 동안 한 번도 대화에 참여하지 않은 외국인 참여자에게 K1학습자가 대화 참여를 독려하고 있는 상황이다.

(나)

078K1: 왜캐 말씀이 없으세요. ((웃음)) F4쌤 꺼 주제 어떻게 생각해요?

079F3: 아.. 괜찮아요. ((웃음))

080K1: 그냥 괜찮아요?

081F3: 그냥.. 뭐.. 좋은 것.. 같아요.

<자료 A-4>

(가)에서처럼 외국인 참여자가 질문에 대한 대답을 완전하게 생성하지 못한 경우에는 구어 대화의 특성상 다른 참여자들이 대답의 구성을 도와줄 수 있었지만, (나)에서 드러나는 것처럼 외국인 참여자가 다른 사람의 학습에 대해 생성할 질문 자체가 없을 경우에는 형식적인 지정 발화 없이는 발화 기회가 돌아가지 않아 문제가 되었다. 발화의 균형을 맞추는 지정 발화는 본 연구에서 수집한 자료에서 거의 관찰되지 않았는데, 학습 대화에서는 사회자와 같은 지정된 역할이 없기 때문이다. (나)에서도 K1의 지정 발화에 어떤 권위나 합의가 없기 때문에 F3이 충실한 대답 제공의 부담을 덜 느끼는 것을 살펴볼 수 있다.

자유로운 구조의 학습 대화에서는 한번 대화에서 밀려나면 다른 사람에 의해 발화 기회를 지정받는 일이 거의 드물다고 할 수 있다. 구조화된 순서 등에 따라 누구에게나 반드시 발화 기회가 돌아오는 토론에 비해, 형식이 자유로운 학습 대화에서는 외국인 참여자가 질문을 생성하지 못하면 발화 기회가 주어지지 않아 대화의 주변부로 밀려날 수 있음이 드러났다. 이러한 현상을 또 다른 각도로 살펴보면, 토론에 비해 학습 대화에서는 모든 참여자가 반드시 대화에 참여해야 하는 것은 아니기 때문에, 대화자의 숫자가 많을수록 발화에 대한 책무가 줄어들게 된다. 더군다나 외국인 참여자의 경우에는 이미 대부분의 발화를 수행하고 있는 한국인 참여자가 존재한다면 자신이 발화를 꼭 해야 한다는 부담감에서 벗어나기 쉽다. 그러므로 외국인 참여자가 학습 대화에 보다 적극적으로 참여하면서 다른 사람들의

학습을 매개하고 지식을 구성하는 데 있어 주도적인 역할을 수행할 수 있도록 질문 생성과 표현 전략에 대한 학습이 이루어질 필요가 있다.

## ② 의미 협상 회피로 인한 누적 대화 양상

탐색 단계에 나타나는 두 번째 문제는 누적 발화의 양상이다. 누적 발화(cumulative talk)란 다른 사람이 말한 것에 대해 긍정적이지만 무비판적으로 이야기하는 것이다(Mercer & Littleton, 2007: 51). 즉 서로의 생각을 비판 없이 수용하면서 반복이나 상세화를 통해 대화가 진행되기 때문에, 학습 대화에서 부분적으로는 공유 지식을 순조롭게 형성해 나가는 순기능을 갖기도 한다. 그러나 학습 대화에서 학문적 사고의 구현은 상대의 의견이 정말로 수용 가능한지에 대한 비판적 의문을 전제하는 것이다. 즉 다른 사람들의 의견을 무조건 수용하는 것은 지식에 대한 탐색을 제대로 수행하고 있다고 볼 수 없다.<sup>43)</sup>

따라서 서로의 생각을 비판적으로 고려하며 타당한 논증과 설명을 동반하거나, 요구하여야 하는데, 본 연구에서 수집한 자료에서 한국인이 외국인에게, 또는 선배가 후배에게 반박 질문을 수행한 경우에 외국인 참여자가 정당화 요구의 과정을 회피하고 수동적으로 받아들이는 양상이 자주 나타났다. 즉 상대방의 주장과 설명이 양적, 질적으로 충분하지 않은 경우에도 불구하고 적극적인 의미의 협상을 수행하지 않는 것이다.

(다)

034F1: 발음교육이 왜 제일 먼저 필요하다고 생각하시는데요? **[정당화 질문]**

035F3: 말하기 중요하니까. 발음 교육..

036K2: 음 선생님 말하기랑 발음이랑 달라요.

037F3: 음... ((이해하지 못함))

038F2: 말하기.. 라기보다는 그냥 발음.

039K2: 말하기 교육의 필요성 말고 발음교육의 필요성을 쓰셔야 돼요.

040F3: 네.

<자료 B-4>

43) 본 연구에서 수집한 자료에서 각자의 주장만을 고집하는 논쟁 대화(disputational talk)는 나타나지 않았는데, 그 이유는 참여자들이 해당 대화 장르를 찬반 토론으로 인식하지 않았고, 대화의 목적이 서로의 학습을 공유하면서 조력하는데 있다는 동일한 인식을 가지고 있었기 때문으로 파악된다.

위 대화에서는 F3에 대해 선배 학습자인 F1의 정당화 질문이 수행되고 나서, F3은 이에 대한 논증적 설명을 충분히 제공하지 못하였다. 특히 ‘말하기’와 ‘발음’이라는 두 가지 개념 사이의 구분과 범주화가 확실히 이루어지지 않았음이 나타난다. 이상적으로는 뒤에 이어지는 K2와 F2의 발화에서 두 가지 개념에 대한 정교화 설명을 제공해주었어야 한다. 그러나 이들은 ‘말하기와 발음은 다르다’, ‘말하기라기보다는 그냥 발음이다’라는 모호한 진술만을 반복할 뿐, 정교화와 정당화를 제대로 수행하지 못했다. 문제는 그럼에도 불구하고 F3이 이에 대해 정교화나 정당화 질문을 수행하지 않았고, 자신의 지식 구성이 제대로 이루어지지 못한 상태임에도 불구하고 이를 무비판적으로 수용하였다는 점이다. 이는 종종 외국인 학습자들이 한국인 또는 다른 선배들의 설명이 부족할 때, 그들이 그 개념을 잘 몰라서가 아니라 오히려 너무 잘 알고 있기 때문에 자세한 설명을 생략한 것이라고 생각하기 때문이다. 외국인인 본인 혼자만 어떤 것에 대해 모르고 있고 다른 사람들은 모두 잘 숙지하고 있는 상황은 일상적인 제2언어 환경에서 빈번하게 일어나는 상황이며, 이 때 자신의 무지를 드러내는 일은 자신이 소수자 또는 약자임을 공식화하는 위험이 따른다. 제2언어 환경의 일상을 통해 습득된 위험 회피의 태도가 학문적 맥락에 전이되어 다른 사람들과의 진정한 학문적 소통을 방해할 가능성이 있다. 따라서 이러한 문제점을 개선하기 위해서는 외국인 참여자의 적극성만 요청하기보다는 지식 탐구의 태도와 수평적인 대화를 담보할 수 있는 합의된 규칙, 즉 그라운드 룰(ground rule) 전략이 필요하다.

### (3) 지식 구성 단계의 문제 양상

학습 대화의 지식 구성 단계는 새롭게 구성된 의미를 기존의 지식 체계에 반영하고, 전체적인 논의의 과정을 정리하는 단계이다. 이 단계에서 드러난 외국인 참여자의 문제 양상은 ‘종합 발화 회피’와 ‘정리 발화 생략’으로 나타났다.

#### ① 종합 발화 회피

학습 대화를 정리하는 지식 구성 단계의 실현 양상은 앞선 탐색 단계에서 활발한 의미 협상과 비판적 수용이 있었는지의 여부와 직접적인 관련이 있다. 즉 다른 사람이 제시한 새로운 대안이나 해석에 대해 참여자들 사이에 의미의 협상이 일어난 뒤에 대안에 대한 수용이 나타났다면 이는 비판적 수용이라고 할 수 있으며, 이를 바탕으로 학습자 내면의 종합적 평가를 통해 자신의 기존 지식 체계에 수정

을 가하게 된다. 논의의 결과를 자신의 학습에 어떻게 종합적으로 반영할 것인지 언어 표면적으로 드러낼 수 있다는 사실은 지식의 사회적 구성이라는 측면에서 유의미한 학습이 일어났다는 증거가 되기도 하고, 동시에 의미의 협상 종결 시점을 명료화하는 기능도 가지고 있다. 그러나 지식의 구성 단계에서 의미의 협상 과정에서 제안된 새로운 지식을 자신의 학습에 반영하는 발화를 수행하지 못한다면 이는 지식 자체의 질과 관계없이 그것이 해당 외국인 학습자의 지식 체계에 흡수(uptake)되지 못했다는 것을 의미한다. 본 연구에서 수집한 자료에서 의미 협상이 활발하게 일어나지 않았던 경우에 이와 같은 종합 발화 회피가 빈번하게 나타났다. 대화 자료 (가)의 앞 단계에서는 F4가 학습해 온 주제에 대해 다른 참여자들의 건설적인 비판이 수행되었는데 F4는 다른 참여자들의 설명을 주로 듣고 있었고 의미 협상에 적극적으로 참여하지 않았다. 그 결과 F1이 지금까지의 논의를 바탕으로 연구 방향을 어떻게 수정할 것인지를 질문하였을 때 F4는 이에 대해 종합적인 적용 발화를 수행하지 못하였다.

(가)

094F1: 근데 샘이 역할극 진짜 하고 싶으면.. 다음에 어떻게 바꿀 거예요?

095F4: 네 아마...지금 이걸.. 기반으로 좀 더... 선행연구를 좀 더 찾으려면... 네. 좋을 거예요.

096F1: 그러면 관심 있는 주제를 보되, 단순히 효과만 검증하는 연구 말고..

097F4: 네, 네.

<자료 C-1>

(가)에서 선배 학습자인 F1은 종합 발화를 유도하였을 뿐 아니라, F4의 모호한 대답을 다시 정교화하기 위한 발화를 수행하였다. 자신이 논의의 핵심을 파악하고 나의 지식 체계에 적용하였는지 스스로 모니터링하는 것도 중요하지만, 다른 참여자의 최종 지식 구성을 서로 확인하고 점검하는 것도 학습 대화를 갈무리하는 중요한 기능 가운데 하나이다. 따라서 학습 대화가 갖는 기능 단계와 부분 용도에 대한 인식을 명확히 하고, 지식 탐색 뿐 아니라 지식 구성의 최종 확인에도 상호간의 관심을 기울이도록 할 필요가 있다.

## ② 정리 발화 생략

앞서 살펴본 바와 같이, 논의의 흐름을 다시 요약하는 정리하기의 양상은 본 연

구가 수집한 자료에서 거의 나타나지 않았다. 정리하기 발화는 논의 전체에 대한 종합과 평가가 개인 내면에서만 머무르지 않게 하고, 논의를 통해 구성된 지식을 다른 사람들과 확실히 공유하기 위한 절차적 성격을 갖는다. 그러나 학습 대화의 형식과 역할이 뚜렷하지 않은 조건 때문에 앞선 대화를 정리하고 반성하는 메타적 사고 과정이 표면적으로 공유되지 않았다. 정리하기를 통해 논의의 요약, 종합, 평가 등을 표면적으로 드러내는 것은 자신 뿐 아니라 다른 참여자들의 지식의 내면을 도울 수 있다. 따라서 학습 대화의 비형식성을 유지하면서도 마무리 단계에서 최소한의 형식적 절차로서의 정리하기 전략을 사용할 필요가 있다.

## 2) 대화이동 연속체 구성의 문제 양상

본 연구에서는 학습 대화의 핵심 대화이동 연속체로 상대방의 사고를 유발하는 '질문'으로 시작하여, 이에 대해 기대되는 반응으로서의 '대답', 그리고 그 대답이 앞선 질문의 요구를 충족하여 상대 참여자가 이해에 도달하였는지의 여부를 표시하는 '이해표시'의 삼원 연속체를 설정한 바 있다. 실제 대화에서 나타난 대화이동 연속체 구성의 문제 양상 분석에서는 핵심 대화이동 연속체 내의 구체적 반응들을 중심으로 하였다. 비구체적 반응, 즉 앞선 대화이동 자체를 무시하거나(무반응), 질문과 관련이 없는 이야기를 시작하는(역시작) 양상은 소통의 단절이나 거부가 일어난 것으로 논의의 여지없이 문제 양상이 되므로, 본 연구에서 자세히 기술할 필요는 없다고 보았다. 여기서는 소통을 거부하지 않고 질문과 대답, 이해표시를 수행하였으나 효율적인 대화의 진행이 지연된 양상을 각각의 대화이동 순서대로 '질문의 명료화 실패', '대답의 유기적 구성 실패', '이해 재진술 누락'로 나누어 살펴보고자 한다.

### (1) 제1대화이동: 질문의 명료화 실패

학습자가 지식을 탐색하는 과정에서 발생한 의문을 바탕으로 생성되는 질문은 새로운 대화이동 연속체를 구성하게 된다. 그리고 이 질문에 응답하는 학습자는 질문의 요구에 맞추어 보다 합리적이고 정교한 설명을 제공하고자 노력하게 된다. 그러므로 질문은 핵심 대화이동 연속체의 시작 대화이동으로서 명료하게 표현되지 않으면 이어지는 대화이동 연속체의 혼선 양상이 나타난다. 질문의 명료화 실패 양상은 크게 '중의적 질문' 과 '복합적 질문'으로 나타났다.

① 중의적 질문

중의적 질문이란 하나의 질문을 두 가지 이상의 의미로 해석할 수 있는 모호한 질문을 말한다. 발화가 즉각적으로 구성되는 일상적인 구어 대화에서 발화 의미의 모호성은 빈번하게 나타날 수 있으나 대화자들은 대화의 맥락을 통해 대부분의 의미를 파악할 수 있다. 그러나 학습 대화의 대화 주제는 주로 인지적 부담이 큰 학술적인 영역에 속하고, 질문이 제1대화이동으로서 대화이동 연속체를 시작하는 역할을 할 때에는 구어 대화라고 할지라도 발화의 의미를 명료하게 표현하는 것이 매우 중요해진다. (가)는 여러 가지 의미로 해석할 수 있는 중의적 질문의 예이다.

(가)

019F2: F1샘, 제목부터 해주셨으면 좋겠어요. [의도가 모호한 중의적 질문]

020F1: 제목부터요? 제목을 설명-하는 거예요? 제목은 큰 제목은 한국어 소집단 대화 말하기 교육연구- 자기통제학습을 통한 모델링을 중심으로. 이걸 뭐라고 해야 되지? 그러니까 제가 알고 싶은 것은 음- 왜 자기통제학습을 중요한 개념을 잡아서 하는 건지..

잠시만요.((웃음)) 생각 정리 좀 해야 될 것 같은데. 음.

021F2: 음.. 자기통제학습이 정확히 뭐예요? [질문 수정]

<자료 A-1>

(가)에서 019F2에 나타난 ‘제목부터 해주셨으면 좋겠어요.’는 크게 두 가지 기능을 한다. 하나는 학습할 자료에서 논의를 시작할 지점을 지정하는 메타적 기능이다. 이는 F2가 연구 논문에서 제목이 갖는 의미가 매우 중요하다고 생각했음을 드러내고, 다수가 참여하는 대화에 초점을 제공한다. 다른 하나의 기능은 ‘제목을 설명하라’는 직접적인 요구이다. 이는 앞서 살펴보았듯이 직접적인 행동을 촉구하는 것이 아니라 사고를 촉구하는 것이기 때문에 요청이 아닌 질문으로 이해되어야 한다. 그런데 이 발화에는 명료한 수행어가 빠져 있을 뿐 아니라, 제목을 설명하라는 것은 제목 자체에 개념어나 수행어가 정확히 드러나는 학술적 텍스트보다는 추상적으로 표현된 문학적 텍스트에 더 적절한 개방형 질문이다. F1은 제2대화이동에서 제1대화이동의 의도를 재차 확인하고 있으나 제목에 나타나는 주요 개념들에 대해서 설명해 달라는 것인지, 제목을 그렇게 지은 이유가 무엇인지 연구 의도를 밝히려는 것인지 명확하게 확인하지 못했다. 보다 명확한 질문의 형태를 갖고 의

도가 분명하게 표현되었다면 F1은 ‘잠시만요, 생각 정리 좀 해야 될 것 같은데.’라는 발화를 통해 침묵을 피하는 대신 생각할 시간을 버는 의사소통 전략을 사용하였다.

(나)

044F3: 근데 외국 논문에 전략적 능력 평가할 수 있는 것은 역할극이라는 그런 자세한 말 있어요. 그래서 제가 역할극을 통해서 학습자의 전략적 능력 평가할 수 있는지 하고 싶어요. 근데 역할극을 통해 말하기 능력 평가할 수 있는지부터 비판이 엄청 많아요. 찬성 반대가 많아요. 면접이 더 나을 수도 있어요.

045F1: 그게.. 전략을 평가할 수 있는지가 문제인데? **[중의적 질문]**

046F3: 저랑 비슷한 생각하신 분도 있어요. 전략 평가하고 싶은데 개발한 방법이 면담이에요. 근데 역할극이 저는 더 전략 볼 수 있다고 평가 알아보고 싶은데요.

<자료 C-1>

(나)에도 질문자의 의도가 중의적으로 이해될 수 있는 질문이 나타나고 있다. F1의 질문은 ‘전략을 평가하는 기준(구인)이 존재하는가?’와 ‘역할극이 전략을 평가하는 방법으로서 효과적인가?’의 두 가지로 해석이 가능하다. F3은 해당 질문을 두 번째 의미로 파악한 채 계속 대화를 진행하였으나 F1의 질문의 의도는 첫 번째 의미였기 때문에, 그 이후의 대화이동 연속체에서 F1은 전략을 평가하는 기준이 선행 연구에 제시되었는지를 추가적으로 질문하였다. 즉 중의적인 질문을 제시함으로써 핵심 대화이동 연속체 내에서 의사소통 목적을 달성하지 못하고 의미의 효율적인 구성이 저해된 양상을 보여주었다.

## ② 복합적 질문

복합적 질문이란 한 번의 말차례 내에 2개 이상의 질문을 제시하였으나 그 질문이 명확하게 구분되지 않은 경우이다. 앞서 중의적 질문에서 질문자가 실제 전달하고자 한 의미는 한 가지인 것과 달리, 복합적 질문은 질문자가 여러 가지의 질문을 생성하면서 이를 간결하게 정리하여 전달하지 못했을 때 대화이동 연속체의 구성을 방해하게 되었다.

(다)

023F1: 아니 토론, 토의. 왜냐면 그런 거는 어학당에서 많이 가르쳐줬지만 사실은 입학



하자마자 그런 거 바로 느껴져요. 옛날에 배운 거 전혀 도움이 안 된다는 거.  
{K2: 응.} 왜냐면 토론이나 토의는 문제해결이라는 전제하는 거잖아요. 근데 우리가 지금 하고 있는 거는 문제해결이 아니라, 이거 문제라고 할 수는 없지. 과제예요. 학습을 목적으로 하는 과제예요.

024F2: 근데. 음... 어떤 어떤 것에 대해서 잘 모른다 라면 그것도 학습 문제라고 할 수 있지 않은지 이런 것도 문제 해결이라서 토론 잘 배우면 {K2: 아 문제랑 과제랑} 네 차이가 뭔지.. 그 아.. 배운 것 같은데((웃음)) **[복합적 질문]**

025F1: 모르는 것도 문제라고 할 수는 있는데 근데 이거는 아니어도 되잖아요. 그냥 내 문제 / 내가 모르는 문제 / 그거는 공동의 문제라고는 할 수는 없어요.

<자료 B-2>

(다)에 나타난 F2의 질문에는 한 번의 말차례 내에 ‘토론 교육이 정말 학습 대화에 도움이 되지 않는가?’와 ‘문제와 과제의 용어 차이는 무엇인가?’라는 두 가지의 질문이 제시되어 있다. 두 가지 질문이 한 문장으로 구성되어 있었기 때문에 F1이 첫 번째 질문에 대한 대답을 명료하게 구성하는 데에도 방해가 되었고, 두 번째 질문에 대한 답은 제대로 구성하지 못하게 되었다. 따라서 이처럼 두 가지 이상의 연결된 질문을 제시하고자 할 경우 첫째, 둘째 등으로 나누어 간명하게 표현할 필요가 있다. 즉 복합적인 질문을 한 말차례 내에 구성할 때에는 의미 단위로 발화를 끊고, 이를 보조하는 언어적 장치의 사용 전략이 요구된다. 또한 중의적 질문과 복합적 질문이 주어졌을 경우 말할이2가 되묻기를 통해 말할이1로 하여금 질문을 다시 명료화하도록 요구하는 전략이 필요하다.

## (2) 제2대화이동: 대답의 유기적 구성 실패

학습 대화의 제1대화이동인 ‘질문하기’에 대해 기대되는 구체적 유형으로서의 제2대화이동은 앞선 질문의 의도와 내용에 관심을 갖고 대답을 제공하는 것이다. 이 장에서는 제2대화이동의 비구체적 유형인 ‘대답 거부’, ‘비대답’과 ‘되묻기 질문’을 다루는 대신, 대답을 하였으나 그 수행이 미숙하여 대화이동 연속체의 진행을 지연시킨 양상을 살펴보고자 하였다. 본 연구에서 수집한 대화 자료에서 외국인 참여자들은 단문장의 대답의 구성에는 큰 문제가 나타나지 않았으나, 한 사람의 대답이 길어질 경우에 전체 발화를 유기적으로 구성하지 못하는 양상이 자주 발견되었다. 이를 ‘중심-주변 발화 조직 실패’와 ‘근거와 결론 연결 실패’로 나누어 살펴보고자 하겠다.

① 중심-주변 발화 조직 실패

외국인 참여자들은 긴 설명 발화를 구성할 때 중심 발화와 주변 발화를 유기적으로 구성하는 데 어려움을 겪고 있었다. (가)에서 F3은 연구 대상을 고급 학습자로 설정한 이유에 대한 F2의 질문을 받고 상당히 긴 발화를 통해 그 이유를 설명하고자 하였다. 그러나 각각의 정보를 내포하고 있는 여러 개의 발화를 긴 대답 안에서 유기적으로 제시하지 못하였다.

(가)

194F2: 여기 고급 학습자를 대상으로 하는 이유는 뭐예요?

195F4: 선행 연구 검토에 마지막에서... 잠시만요. 음... 아니에요 음 제가 연구의 조건, 필요성을 그 4번의 단락에서 얘기했는데 여기 왜 고급 학습자에게 라고 얘기했는데 왜냐하면 먼저 ○○○선생님 연구에서.. 대학원 석사과정하고 있는 학습자들에게 연구를 했는데 저도 여기서 고급 학습자를 대상으로 설정했어요. **[주변 발화 먼저 나열]**

그 사실 이제 대학원에 입학하는 석사과정 다 고급 학습자인데요, 고급 학습자들은 일정한 언어능력이 있어서 그렇게 학문적 능력이 대학원에서 발표 토의 수업 과제가 많아서 이런 능력도 필요하다고 예상되었는데 **[중심 발화]**

제가 보기에는 나라마다 사실 학문적 구술력이 나라와 관련이 있는 것으로 예상하고 있어요. 예를 들어 중국에서 지금 발표 토의 과제가 대학이더라도 별로 없는 거예요. 그래서 사실 나라마다 달라요. 그래서 제가 중국인 학습자를 대상으로 그렇게 뽑아고 이렇게 설정했어요. **[설명 확장]**

<자료 E-3>

(가)에서 F4 발화를 살펴보면, 시작 부분에서 F2의 질문에 대해 직접적인 대답이 먼저 제공되지 않고 몇 개의 주변 발화를 나열되고 나서 중심 발화가 등장했다. 주변 발화가 다수 등장하게 된 이유는 질문에 대한 답을 바로 제공하지 못하고 자신이 준비한 자료에서 발췌하여 읽으려고 했기 때문이다. 또한 자신의 말로 대답을 구성하기 이전에 다른 사람의 연구부터 제시하려고 하였는데, 설득력을 높이고자 하는 의도였겠으나 질문에 대한 충분한 답이 될 수는 없었다. 이러한 여러 개의 주변 발화가 먼저 나타났기 때문에 질문에 대한 직접적인 대답이 되는 중심 발화가 뚜렷이 드러나기 어려웠다. 또한 발화의 마무리 부분에서는 ‘중국인’ 학습자를 대상으로 선정한 이유를 이야기하면서 질문의 범위(‘고급’ 학습자를 선정한 이

유) 이상으로 설명의 확장을 시도하였으나, 중심 문장과 구분하지 않고 그대로 이어 말하면서 의미 단위가 명확히 구분되지 않았다. 즉 하나의 말차례 내에서 문장이 제시되는 순서와 불분명한 의미 단위가 응집성을 저해한 가장 큰 요인이 되었다. (가-1)을 보면 F4의 전체 발화를 의미 단위에 따라 자른 후, 순서를 재배치하는 것만으로도 응집성이 향상되는 것을 알 수 있다.

(가-1)

194F2: 여기 고급 학습자를 대상으로 하는 이유는 뭐예요?

195F4: 제가 고급 학습자를 대상으로 선택한 이유는 대학원 석사과정 같은 고급 학습자들은 대학원에서 발표 토의 수업 과제가 많아서 일정한 학문적 언어 능력이 필요하다고 예상되었기 때문이에요. [중심 발화]

그리고 ○○○선생님 연구에서도 대학원 석사과정하고 있는 학습자들에게 연구를 해서 저도 고급 학습자를 대상으로 선정했어요. 제 선행연구 검토 마지막 4번째 단락 연구의 조건, 필요성 부분에 나와 있어요. [주변 발화]

그리고 중국 학습자를 대상으로 선택한 이유도 이야기해 보자면, 제 생각에 학문적 구술력이 나라마다 다르다고 예상하기 때문이에요. 지금 중국에서 발표 토의 과제가 대학이더라도 별로 없어서 학문적 구술력이 낮을 것 같아서 중국인 학습자를 대상으로 선정했어요. [설명 확장]

(가-1)을 보면 앞선 질문에 대한 직접적인 대답이 전체 말차례 내에서 중심 발화가 되어야 하므로, 질문을 직접 인용하면서 질문에 대한 직접적인 대답을 앞쪽에 배치하면 선행된 질문과의 결속을 높일 수 있음을 알 수 있다. 이러한 예를 (나)의 024F2에서 찾아볼 수 있다.

(나)

023K2: 참여자를.. 중급 학습자만 하는 건가 초급 고급은 왜 안 보세요?

024F2: 단지 말이 통한다는 것에서 이제 자연스럽게 말한다는 게 목적이기 때문에 어느 정도 문장을 만들 수 있어야 그걸 인식을 하고 사용할 수 있다고 생각해서 초급은 우선 제외하고요. [초급을 제외한 이유] 음 고급을 제외하는 게 약간.. 그런데 고급 되면은 노출된 기회에 차이가 나서 변인이 많아질 것 같았어요 고급은..[고급을 제외한 이유] 그래서 중급이면 아직 시작한 지가 초급과 거의 비슷해서 변인이 많지 않으니까. 그리고 일본에 국내에서 중급까지를 많이 공부하기 때문에 고급까지 가는 사람 많이 없어서 중급이 약간 핵심적이라고 생각해

서 중급을 선정을 했습니다. 토픽 3, 4급까지. **[중급을 핵심으로 설정한 이유]**

<자료 B-1>

(나)에서 F2는 초급과 고급 학습자를 대상에서 제외한 이유에 대해 질문을 받고, ‘초급과 고급을 제외한 이유’라는 중심 발화 즉 질문에 대한 직접적인 대답을 앞쪽에 배치한 것을 살펴볼 수 있다. 또한 확장된 설명인 ‘중급이 핵심인 이유’를 질문에 대한 직접적인 대답 뒤로 배치하여 발화를 유기적으로 조직하면서 의미를 잘 전달하고 있다. 이 장에서 살펴본 외국인 참여자들의 발화에서는 미시적인 표현 오류가 나타나지만, 질문과의 결속을 높이고 중심 발화와 주변 발화를 유기적으로 배치하며, 문장을 명확하게 종결하여 구분하는 것만으로도 훨씬 내용이 명료해짐을 알 수 있다. 따라서 질문에 대한 직접적인 대답을 중심으로 긴 설명 발화를 유기적으로 구성하는 전략을 사용할 필요가 있다.

## ② 근거-결론 발화 연결 실패

학습 대화에서 정교화된 설명을 생성할 때 종종 그 안에는 의견이 포함되기 마련이다. 외국인 참여자들은 정당화를 요구하는 반박 질문에 대해서는 근거와 주장을 명료하게 제시하고자 하였지만, 본인이 논증이 아닌 설명을 하고 있다고 생각하고 있을 경우에는 근거와 결론의 연결이 약해지는 경향이 나타났다. (다)를 보면 F5가 본인의 연구 의도와 방법을 설명하는 과정에서 근거와 결론의 연결이 명확하지 못하여 오해가 생겼고 이것이 다른 참여자 F2의 이해를 방해하는 것을 살펴볼 수 있다.

(다)

274F2: 음 그러면 한국인이 쓰는 전략<sup>3</sup>을 보는 거예요 표현을 보는 거예요?

275F5: 음 전략도 보긴 하는데 근데 표현이 더 중점이에요. 먼저 그 상황에서 한국인의 패턴이 어떤지 양상 확인하고 어 학습자들은 어떤 양상 나오는지 비교하고. 한국인들이 무조건 좋은 모범 아니잖아요, 그래서 일단은 한국인의 대화 패턴을 추출해야하는 거예요 **[근거와 결론 잘못 연결]** 뭐 음식 주문할 때 어떤 어떤 식으로 표현이나 구조나 어떤 식으로 하고 학습자들은 어떤 식으로 하는 거 비교해서 효과적으로 나중에 그런 상황에서 어떤 전략 할 수 있는지 교육방안 쓸 수 있는 거로 하려고요.

<자료 H-3>

(다)의 담화 표면상에 드러난 F5의 결론과 근거는 다음과 같다.

근거: 한국인들이라고 해서 무조건 좋은 모범이 아니다.

결론: 한국인의 대화 패턴을 추출해야 한다.

‘한국인의 대화 패턴을 추출해야 한다’는 결론이 논증의 형식을 따라 진행될 때 필요한 근거는 오히려 ‘한국인들의 대화 패턴은 한국어 학습자의 모범이 된다’가 되어야 하는데, F5는 ‘한국인들이 무조건 좋은 모범은 아니다’라는 발언을 마치 근거처럼 사용하여 논증을 수행하였기에 다른 참여자에게 추론적 사고 과정이 논리적으로 전달되지 않았다. 따라서 후행하는 대화이동 연속체 (라)에서 F2는 원어민과 제2언어 학습자를 비교하려는 의도에 대해서 재차 질문하게 되었다.

(라)

277F2: 근데 원어민이랑 비교하는 거는 무슨 의미예요.

278K2: 저는 이해했어 그니까 전략을 비교하는 거는 아니고 (표현)양상을 비교한 다음에

279F5: 그 다음에 무슨 전략을 썼는지 다른 (표현)양상이 나왔는데 (학습자가) 무슨 전략으로 메꿨는지를.

<자료 H-3>

(라)에 나타난 K2와 F5의 발화를 보아야만 앞서 (다)에서 F5가 언급하였던 ‘한국인들이 무조건 좋은 모범은 아니다’라는 발화가 ‘한국인들의 전략 사용이 무조건 좋은 모범은 아니다’라는 의미로서, 사실은 ‘한국인의 전략보다는 표현을 중점으로 추출하겠다’라는 결론의 근거임이 명확히 드러난다. 즉 잘못된 근거를 제시했다기 보다는 결론 발화와 근거 발화가 떨어져 있고 그 사이에 다른 설명 발화들이 끼어들어 근거와 결론의 연결을 방해하고 있기 때문에 F2에게 논리적으로 전달되지 못했고, 상호 이해에 도달하는 데 더 큰 시간과 노력이 필요하게 되었다. F5가 전달하고자 한 의도를 살려 다시 논증적 발화를 구성해보면 다음 (다-1)과 같다.

(다-1)

275F5: 음 한국인들의 전략 사용이 무조건 좋은 모범 아니잖아요.[근거] 그래서 저는

한국인의 전략보다는 표현이 더 중점이에요. **[결론]** 먼저 그 상황에서 한국인의 패턴이 어떤지 확인하고 어 학습자들은 어떤 것을 잘 못하는지 비교할 거예요. 예를 들어 음식 주문할 때 어떤 어떤 식으로 표현이나 구조나 어떤 식으로 하고 학습자들은 어떤 식으로 하는 거 비교해서 효과적으로 나중에 그런 상황에서 어떤 전략을 쓸 수 있는지 교육방안 쓸 수 있는 거로 하려고요.

외국인 학습자들은 모국 및 한국어 교육에서 토론에 대해서 배운 경우가 많고, 사회인지적으로도 찬반 토론에서 논증 발화를 구성할 때에는 자신의 주장을 명확히 드러내고 타당한 근거를 연결하는 데 보다 주의를 기울이게 된다. 그러나 학습 대화에서 긴 설명 발화를 조직할 때에는 자신의 정교화 속에 주장이나 의견이 포함될 수 있다는 것을 쉽게 인지하지 못하여 비교적 간단한 논증 구성임에도 근거 제시 및 논리적 연결의 중요성을 간과하게 된다. 따라서 학습 대화에서 긴 설명 발화를 조직할 때, 그 안에 자신의 의견이 포함되어 있는지 점검하고 근거와 결론이 유기적인 결속에 주의하도록 교육할 필요가 있다는 점이 드러난다.

### (3) 제3대화이동: 이해 표시의 재진술 회피

본 연구에서는 학습 대화의 핵심 대화이동 연속체의 제 3대화이동에 '이해 표시하기'를 설정하고, 이를 앞선 대답이 제공한 정보에 대해 자신의 이해 여부나 정도를 어떤 방식으로든 드러내는 구체적 반응을 보이는 것으로 조작적으로 정의한 바 있다. 이는 앞선 대답이 제공한 정보를 통해 의사소통의 목적이 달성되었는지의 여부를 표현하는 반응으로서 '이해했어요.'나 '이해가 잘 안 돼요.'와 같은 직접적 표현으로 나타나기도 하지만, 상대방의 대답을 이해한 바를 재진술함으로써 수행되기도 한다. 1:1 대화에 비해 여러 명의 대화일 경우에, 그리고 높은 인지적 사고를 요하는 대화일 경우에는 이러한 재진술을 통해서 공동의 정보기반을 계속 확인하면서 대화이동 연속체를 보다 효율적으로 이어갈 수 있게 된다. 재진술 전략은 곧 학습 대화가 추구하는 상호주관성(intersubjectivity)<sup>44)</sup>이 형성될 수 있도록 돕는 중요한 전략 가운데 하나라고 할 수 있다.

외국인 참여자들의 경우 상대방의 발언이 아직 종결되지 않은 상태에서 발화 중간 중간에 짧게 삽입되는 '네', '아', '그렇죠' 등의 간단한 반응 발화의 사용은 빈

44) 상호주관성이란 '사람들 간의 공유된 경험, 지식에 관한 합의'를 의미하며(고영복, 2000). 두 사람 이상이 상호 교섭하는 말하기에서는 개별적인 두 주관 사이에 공유된 이해를 만드는 상호주관성의 형성을 통해 진정한 소통이 이루어진다고 할 수 있다.

번히 관찰되었다. 이를 통해 자신이 상대방의 발화에 집중하고 있으며, 무리 없이 이해하고 있다는 것도 암시하게 된다. 반면에 자신의 이해 정도를 명확하게 드러내는 재진술 발화는 한국인 참여자들에 비해 눈에 띄게 적게 사용했다. 이는 앞서 기능 단계 구성에서 점검 단계의 문제 양상 가운데 자료에 관련된 질문을 받았을 때 발췌독에 의존하면서 자신의 이해를 바탕으로 한 바꿔말하기 설명을 회피하고자 하는 양상과 유사하게 나타났다. 학습 대화의 지식 점검 단계에서는 ‘다시 선생님이 이해한 대로 설명해 주세요’와 같은 구체적인 바꿔말하기 요청이 종종 들어오는 반면, 이해 표시 발화에는 반드시 재진술이 직접적으로 요청되지는 않는다. 그러나 상대방의 대답을 단순히 반복하는 것에서부터 요약 발화, 그리고 바꿔말하기 발화에 이르기까지 다양한 범위의 재진술을 통해 자신의 이해 정도를 명료하게 표시하는 것이 중요하다. 그러나 외국인 참여자들은 이해 표시 발화를 ‘네’, ‘알겠어요’ 등으로 단순하게 수행하면서 재진술을 회피하는 양상이 나타났다.

(가)는 K1이 F2의 자료에서 오류를 찾아 설명하고 있는 상황이다. F2는 이에 대한 반응 발화는 충실히 수행하고 있지만, K1의 설명을 받아 재진술하는 이해표시 발화는 수행하지 않고 있기 때문에 K1의 설명이 상당히 길어지는 양상이 나타난다. 즉 K1의 입장에서는 F2가 확실히 이해했는지 확신할 수 없기 때문에 부연 설명을 계속 추가하게 되고, 자료에서 오류를 구체적으로 어떻게 수정해야 하는 데까지 첨언이 길어지게 된 것이다.

(가)

176K1: ‘상반된 표리 관계’에서 ‘상반된다’라는 말도 일본어 논문에 있었어요?

177F2: 없었어요.

178K1: 음, 그러면 표현과 발상이 겹과 속처럼 붙어있는 것이라는 뜻이면 {179F2: 네} 표리관계가 맞는데 {180F2: 네} 거기에 또 상반된다고 하면은 서로 대치된다고 느껴져요. {181F2: 아..}그냥 표리 관계라는 건 이해가 되는데 서로 상반된다고 하면 좀 {182K2: 그냥 ‘표현과 발상은 표리 관계이다’로} **[한국인 참여자의 요약 및 재진술 발화]** 네 같이 붙어있는 겹과 속 같은 관계다 {183F2: 네} 그래서 표현이 발상을 좌우하기도 하고 발상이 {184F2: 표현을..} 표현을 만들기도 하고 하는 그런 관계다. ‘상반된’, 거기서 ‘상반된’을 빼고.

185F2: 아 네. 이제 이해됐어요. **[단순한 이해 표시 발화]**

<자료 H-2>

182번 발화를 보면 K1의 설명에 대한 재진술 발화를 F2가 아닌 다른 한국인 참여자인 K2가 대신 수행하는 양상을 관찰할 수 있다. 즉 이해에 도달했을 경우에도 이를 다시 재진술하여 공동의 지식 기반을 확인할 수 있고, 이해가 지연되고 있을 경우에도 재진술을 통해 대답의 의미를 확인한 뒤 추가 질문을 수행할 수 있다. 그러나 외국인 참여자들은 자신의 입장이 어느 쪽이든 간에 그에 대한 명확한 이해 정도를 표출하는 재진술 발화를 자주 누락하는 것으로 나타났다. 학습 대화에서 제3대화이동으로서 이해 표시 발화는 한국인들이 자주 사용하는 ‘제 생각도 그래요’, ‘그쵸’, ‘그러니까요.’ 같은 전형 표현을 다양하게 습득하여 유창하게 인출하는 것 이상의 교육이 필요하다. 상대방이 전달하고자 하는 바를 이해했음을 재진술을 통해 드러내는 전략에 대해서 학습자들이 충분히 경험하며 익히지 못했기 때문에 이러한 현상이 일어났다고 볼 수 있다.

### 3) 핵심 대화이동 구성의 문제 양상

학습자가 지식을 탐색하는 과정에서 의문이 발생할 경우 그 다음 생성되는 질문은 새로운 대화이동 연속체를 구성한다. 본 연구에서는 학습 대화의 핵심 대화이동으로 질문하기를 설정하였으며, 학습 대화에서 나타나는 질문의 다섯 가지 주요 기능을 살펴본 바 있다. 그 가운데 첫 번째 기능은 상호작용의 활성화로서, 학습 대화에서 바람직한 상호작용이란 상호 존중 아래 비판적이고 구성적인 태도를 드러내는 상호사고(interthinking)의 태도가 드러나는 의사소통이다. 상호사고란 상대방의 생각을 존중함을 충분히 드러내면서 그것을 보완·발전시키거나 재해석하고자 하는 비판적이고 구성적인 사고를 의미한다. 동료 간 학습 대화에서 상호사고를 바탕으로 둔 질문이란 반박 질문을 수행할 때 동료의 생각을 존중하는 태도를 충분히 드러내면서, 질문을 통한 비판에만 그치지 않고 상대방과 함께 새로운 지식 구성에 적극적으로 참여하는 것이다. 여기서는 반박 질문 발화가 나타났으나 바람직한 상호작용에는 실패한 경우를 ‘보조적 언어장치 사용 미숙’과 ‘반박을 위한 반박 질문’의 두 가지 경우로 나누어 살펴보겠다.

#### (1) 보조적 언어장치 사용 미숙

질문의 기능을 수행하는 복합 대화이동을 구성하면서 동원하는 보조적 언어장치의 선택과 표현에는 말할이의 태도가 드러난다. 말할이의 태도 가운데 상대방의 체면을 손상시키지 않고자 하는 공손성(politeness)은 발화를 완곡하게 표현하는



보조적 언어장치의 사용을 통해 실현되기도 한다. 본 연구에서 수집한 학습 대화 자료에서 한국인 참여자들은 ‘~주다’와 같은 보조동사, ‘~면 좋겠어요’와 같은 통사적 완화 장치, ‘꼭’, ‘조금’과 같은 어휘·구 완화 장치 등을 자주 사용하였고, 반박 질문을 수행하기 전에 ‘제가 이해한 바로는~’, ‘제가 잘 몰라서 그런 걸 수도 있는데~’ 등 겸양을 표현하는 보조 화행을 사용하기도 하였다. 그런데 본 연구에 참여한 외국인 학습자 가운데 일본어 모어 화자인 F2 학습자를 제외한 다른 외국인 학습자들은 이러한 보조적 언어장치의 사용이 미숙한 것으로 드러났다.

(가)

044F1: 근데 두 번째 연구 문제는 준비 과정에서 학습자들의 학습 전략 사용양상. 이거 준비 과정 아니잖아요? **[보조적 언어장치 사용 미숙]**

045F3: 이거 연구 문제는.. 바뀌야.. 아니예요? **[보조적 언어장치 일부 사용]**

046F2: 다른 말로 좀 바뀌 주면 좋을 것 같아요. **[보조적 언어장치 사용함]**

<자료 B-3>

(가)에서 F1의 질문 발화는 후배 학습자인 F4의 학습을 돕고자 건설적인 비판을 수행하고 있으나, 보조적인 완화 장치의 사용이 다소 미숙하다. F1가 사용한 문장의 종결 역시 ‘~아니예요?’, ‘~잖아요?’와 같이 공격적인 느낌을 줄 수 있었다. 반면에 일본어 화자인 F2는 다른 언어에 비해 공손성을 표현하는 보조동사나 통사적 완화 장치, 보조 화행 등의 사용이 한국어와 유사하기 때문에 이를 보다 능숙하게 사용하고 있었다. 다만 F3의 ‘~아니예요?’라는 통사적 완화 장치는 공손성을 위한 장치인지 본인의 확신이 부족함을 드러내는 것인지 판단하기 어려웠다.

동료 간 학습 대화에 참여하는 구성원 간의 친밀도가 높을수록 공손성을 실현하는 보조적인 완화 장치의 사용이 줄어드는 경향이 있을 수 있지만, 소집단으로 이루어지는 학습 대화는 두 사람만의 사적인 대화가 아니며 다른 구성원들도 같이 참여하고 있음에 주의해야 한다. 따라서 동료 간 학습 대화는 상호 간의 유대감을 형성하고 긍정적인 조력 관계를 지속할 수 있도록 서로를 존중하는 태도를 충분히 드러내야 한다. 다만 공손성을 실현하는 보조적인 완화 장치들은 질문의 의도가 왜곡될 정도로 과도하게 사용되어서는 안 된다는 사실도 유념할 필요가 있다.

(2) 반박을 위한 반박하기 질문

찬반 토론에서 나타나는 반박 질문의 용도와 달리 학습 대화의 반박 질문은 상대방의 지식 체계에서 함께 빈틈을 찾고, 이를 메꾸어 새로운 지식 체계를 구성하기 위해서 수행하는 것이다. 따라서 반박 질문이 나타난 이후에 후속 대화이동 연속체에서 질문자가 자신이 가지고 있는 정보를 아낌없이 제공하여 공동의 지식을 구성하고자 하는 양상이 나타나는 것이 바람직하다.

(나)

073F4: 제가 고급 학습자를 모범으로 많이 사용하는 전략 무엇인지 밝혀서 초중급 학습자에게 가르칠 수 있다고 생각해요.

074F1: 근데 고급 학습자가 사용하는 전략이.. 무조건 좋다고 할 수 없어요. 그리고 어떤 전략 쓰는지 실제 발표에서 보면 되지 왜 리허설에서 볼 이유는 없어요.  
{075F4: 아..} 그러면 선생님이 하고 싶은 거는 왜 내가 준비 과정부터 보고 싶은지를. [반박 질문 후 지식 구성 참여]

076F4: 음.. 제가 사실은 발표의 수행 단계를 연구하고 싶은 것 같아요. 수행, 수행 단계에서 각각 전략이 다르다.

<자료 B-3>

(나)는 앞선 (가)에 후행하는 대화이동 연속체이다. F1은 (가)를 포함한 선행 대화이동 연속체에서 반박 질문을 여러 차례 수행한 뒤, (나)에 이르러 F4가 자신의 연구에 대해 보다 명확한 초점을 형성할 수 있도록 돕고 있다. F1은 반박 질문을 구성할 때 공손성을 표현하는 보조적인 언어 장치의 사용에는 다소 미숙하였지만, 상대방의 학습을 매개하기 위해 대화에 성실히 임하는 모습을 보여주었다. 그런데 F3의 경우 앞서 (가)에서는 반박 질문을 다른 참여자들과 함께 수행하였으나, 후행하는 지식 구성 연속체에는 적극적으로 참여하지 않았다. 이는 다른 참여자들이 이미 지식의 구성을 주도하고 있어서였을 수 있으나, 반박 질문을 통해 다른 사람의 오류를 드러내는 지적에서만 끝나고 지식의 구성에는 참여하지 않는다면 학습 대화에서 중요한 상호사고를 제대로 실현하지 못했다고 할 수 있다. 토론에서는 상대방에게 유리할 수 있는 정보를 알더라도 제공하지 않지만, 학습 대화에서는 상대방의 학습을 위해 내가 가진 정보를 모두 제공하게 된다. 즉 학습 대화의 반박 질문은 이기기 위해서가 아니라 상대방의 논리에서 부족한 점을 확인하여 이를 지원하고 보완하기 위한 목적에서 수행하는 것임을 인식하고, 상호사고적인 태도로 대화에 임하도록 이끌어 줄 필요가 있다.

지금까지 외국인 학습자가 한국인들과 함께 참여한 소집단 학습 대화에 나타난 문제 양상을 기능 단계, 대화이동 연속체, 대화이동의 측면에서 분석 및 기술하였다. 이를 정리하면 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 실제 학습 대화에서 나타난 외국인 참여자의 문제 양상

분석 층위		문제 양상
기능 단계	지식 점검	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 탐색하기 진입 지연</li> <li>• 바꿔말하기 회피</li> </ul>
	지식 탐색	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 질문 생성 회피</li> <li>• 의미 협상 회피</li> </ul>
	지식 구성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 종합 발화 회피</li> <li>• 정리 발화 생략</li> </ul>
대화 이동 연속체	제1대화이동	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 질문의 명료화 실패</li> <li>· 중의적 질문</li> <li>· 복합적 질문</li> </ul>
	제2대화이동	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 대답의 유기적 구성 실패</li> <li>· 중심-주변 발화 조직 실패</li> <li>· 근거-결론 발화 연결 실패</li> </ul>
	제3대화이동	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 이해 표시의 재진술 회피</li> </ul>
대화 이동	질문하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 보조적 언어장치 사용 미숙</li> <li>• 반박을 위한 반박하기 질문</li> </ul>

이 장에서는 외국인 참여자들의 실제 대화를 대상으로 위 세 가지 층위에서 구체적인 문제점을 분석함으로써 학습 대화의 이상적인 대화 원형에 비추어 보았을 때 외국인 학습자들이 학습 대화의 어떤 영역과 범위에서 어려움을 겪는지 살펴볼 수 있었다. 이는 제2언어로서의 한국어로 이루어지는 소집단 학습 대화 능력을 신장시킬 수 있는 교육 내용을 고안하기 위한 근거를 실제적이고 구체적으로 제시해 준다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

#### 4. 참여자 면담 분석

본 연구에서는 외국인 유학생들이 수행한 동료 간 학습 대화에 나타나는 문제의 원인을 다양하게 탐색하기 위해, 참여자와의 면담을 통해 학습 대화의 수행에 영향을 미치는 학습자 배경 요인에 대해 알아보았다. 본 연구에서 사용한 심층 면담의 형식은 개별적으로 진행한 표준화된 개방형 면담<sup>45)</sup>과 그룹으로 진행한 자유 면담이다.

개별 면담을 위한 질문은 동료 간 학습 대화(질문에서는 ‘세미나’로 표현)에 참여하는 동기, 학습 대화 장르에 대한 인식, 학습 대화의 목적에 대한 인식과 태도, 역할 인식, 본인의 학습 대화에서 어렵거나 개선하고 싶은 점, 모국을 비롯해 과거의 유사한 경험과의 비교 등을 바탕으로 선정되었다. 반구조화된 개별 면담의 기본적인 질문 구성은 다음과 같다.

- ❶ 동료 세미나에 어떻게 참여하게 됐나요?
- ❷ 동료 세미나에서 얻고자 하는 것은 무엇인가요?
- ❸ 동료 세미나에서 이루어지는 대화는 다른 대화들과 어떻게 다른가요?
- ❹ (모국을 비롯하여) 과거에 이와 비슷한 세미나 활동을 해본 적이 있나요? 어떻게 다른가요? 어떤 영향을 주었나요?
- ❺ 동료 세미나에서 대화를 할 때 가장 힘든 점이나 부담스러운 점은 무엇인가요?
- ❻ 동료 세미나에서 본인은 어떤 역할을 맡고 있는 것 같은가요?

1:1 개별 면담은 보다 심층적이고 내밀한 대화가 가능한 반면 외국인 학습자의 대화를 이끌어내는 과정에서 원어민인 연구자가 가지고 있을 수밖에 없는 한계가 존재한다. 따라서 연구자의 한계를 극복하고 여러 외국인 참여자들 간에 의견의 교환과 확산적인 사고를 유발하면서 보다 폭넓은 대화를 이끌어내기 위하여 그룹

---

45) 개방형 면담에는 자연스러운 상호작용에서 자연 발생적인 대화가 이루어지는 비형식적 회화 면담(informal conversational interview), 주제와 질문 형식을 사전에 정하지 않고 각 피면접자와 주제를 탐색하는 일반 면담 지침 접근(general interview guide approach), 동일한 질문의 순서와 표현을 사전에 준비하는 표준화된 개방형 면담(standardized open-ended interview)이 있다(김석우·최태진, 2007: 145-147; 홍은실, 2014에서 재인용)

면담을 실시하였다. 또한 개별 면담을 먼저 실시한 후 그룹 면담을 진행하여 그룹에서의 논의를 활성화시키고자 하였고, 분석 과정 중에 필요한 경우 피면담자와 보충 개별 면담을 진행하였다.

본 연구에서 수행한 개별 면담과 그룹 면담을 통해 연구자는 학습자가 가진 학습 대화에 대한 인식과 경험, 태도를 파악할 수 있었으며, 이는 다시 실제 대화의 분석에 활용되었다. 이 장에서는 학습 대화의 수행에 영향을 미치는 학습자의 배경 요인을 인지적, 교육적, 정의적 측면의 세 가지 범주로 나누어 기술하도록 하겠다.

먼저 인지적 요인으로 외국인 유학생들이 학습 대화에 대한 장르적 인식에 대하여 알아보았다. 본 연구의 외국인 참여자들이 학습 대화라는 담화 유형에 대한 가지고 있는 인식은 대부분 지도교수 및 팀 동료 전원이 함께 참여하는 큰 규모의 논문연구 세미나에 대한 경험적 인식에서 비롯된 것이었다.

#### <개인 면담 자료 1>

- 연구자: 그러면 동료 학습 대화가 뭐라고 생각해요?
- 피면담자: **논문연구 세미나랑 비슷한데 동료끼리 하는 거?** 다른 점은 논문연구 세미나는 자신의 연구에 대해 비판받는 것이라서 무서운데 동료끼리는 괜찮아요.

지도 교수가 주도하는 세미나는 학습자가 자신의 학습에 대하여 긴 발표를 수행하고, 이에 대해 지도 교수 및 준전문가 선배들이 코멘트를 제공하는 형식으로 이루어지고 있었다. 이는 ‘대화식’으로 이루어진다는 특징이 있을 뿐, 교실에서 교사가 학생들의 수행을 점검하고 평가하는 것과 크게 다르지 않다. 따라서 질문이 질문의 답을 아는 사람에 의해서 생성되기에 외국인 유학생들은 그 질문에 반드시 정답을 말해야 하는 부담을 가지게 되었다. 이러한 부담감은 ‘지도교수와의 세미나는 자신의 연구에 대해 비판받는 것이다’라는 발언에서도 드러난다. 또한 전문가가 가진 권위 및 지식의 격차로 인해 외국인 유학생들은 지도 교수 및 준전문가 선배의 피드백을 그대로 받아들이고자 하고 자신의 지식 체계가 가진 한계를 드러내는 질문을 회피하는 양상을 보인다. 이러한 세미나는 주로 지도 교수에 의해 주도되기 때문에 외국인 참여자들은 학습 대화를 본인들이 직접 수행할 때 어떠한 단계나 기능이 존재하는지에 대한 지식을 갖추고 있지 못하였다.

학습 대화라는 장르에 대해 ‘자신의 학습 과정이나 결과에 대해 비판받는 것’이

라고 규정하는 인식은 학습 대화에서의 구성원 역할에 대한 인식과 학습 대화에 대한 태도에도 영향을 미쳤다. 먼저 외국인 참여자들은 학생의 연구에 대한 비판이나 지적, 대안 제시 등의 피드백은 당연히 지도교수가 학생에게, 박사 과정 학생이 석사 과정 학생에게, 모어 화자가 비모어 화자에게 주로 제공하는 것이 자연스러울 뿐만 아니라 더 효과적인 것이라고 생각하고 있었다. 따라서 참여자들은 동료 간 학습 대화에서도 구성원 가운데 만약 선배 또는 한국 사람이 있다면 그 말을 경청하는 것이 더 바람직하다고 생각하는 경향이 있었다. 또한 전문가일수록 정확한 비판을 제공할 수 있으므로 석사 과정의 외국인 동료들끼리 학습 대화를 수행하면 효율성이 떨어진다고 생각하였다. 그럼에도 불구하고 전문가들과의 학습 대화에 비해 참여자들은 동료 간 학습 대화에 대해 ‘혼자 하면 잘 안되는데 동기가 생긴다’, ‘동료끼리 하니까 마음이 더 편안하다’, ‘다른 사람에게 설명해야 하니까 내가 뭘 알고 뭘 모르는지 깨닫게 된다’ 등 긍정적인 인식도 보여주었다. 특히 어떠한 성과를 빠르게 보여주지 않더라도 서로 지속적인 참여를 독려할 수 있다는 점을 긍정적으로 평가하였다. 즉 전문가와의 학습 대화에 비해서 동료 간 학습 대화가 학습 결과에 직접적으로 미치는 효용성은 떨어지지만, 학습 동기 부여 등 심리적 이점이 있다고 생각하고 있었다.

유사한 수준의 동료 간 학습 대화가 학습에 미치는 효용성이 떨어진다는 생각은 동료 간 학습 대화의 의사소통 목적에 대한 오해에서 비롯된 것이다. 학습 대화가 다른 사람의 학습 수행을 평가하여 수정을 가하는 것이 목적이라고 믿는다면, 공동체 내의 지위나 지식 격차를 기준으로 본인이 다른 사람의 학습을 평가할 수 없는 위치라고 생각될 때에는 의사소통 참여를 피하게 된다. 그러나 동료 간 학습 대화의 진정한 목적은 대화를 통해 서로의 학습을 촉진시키는 것이다. 한 사람이 무지를 드러냈을 때 그것이 다른 사람의 학습을 매개하게 되기도 하고, 각자의 선행 지식 보유 수준이 높지 않더라도 여러 사람의 지식의 파편을 모아 보다 체계적인 설명을 만들어내는 사고 과정 자체를 경험하게 되기도 한다. 그러므로 외국인 유학생들이 학습 매개와 공동의 지식 구성이라는 학습 대화의 의사소통 목적을 이해하고, 이를 보다 효율적으로 수행할 수 있도록 돕는 기능 단계와 부분 용도가 존재한다는 사실을 인식해야 할 필요가 있다. 담화의 목적과 구조에 대한 정확한 장르적 인식은 곧 동료 간 학습 대화에 대한 보다 긍정적인 시각을 갖는 데에도 영향을 미칠 것이다.

외국인 참여자들은 학습 대화에 대한 장르적 인식의 한계 때문에 학습 대화의

의사소통이 주로 한국인이 외국인에게, 선배가 후배에게 코멘트를 주는 방향으로 이루어진다고 생각하고 있었다. 본 연구에서 수집한 학습 대화의 대화 참여자 가운데 선배에 속하는 한 참여자는 자신이 ‘선배 역할’을 해야 하기도 하고, 보다 성심껏 도와주는 선배가 있었다면 과거의 본인에게도 큰 도움이 되었으리라는 생각 때문에 본인의 실제 성격보다 더 적극적으로 참여하게 되었다고 하였다. 반면에 학문 담화 공동체 구성원 중에서 후배에 속하는 외국인 학습자들은 자신에게 주어진 지위나 지식 보유의 수준 등을 고려했을 때 아직은 주로 다른 선배들의 말을 경청해야 하는 입장에 있다고 생각하고 있었다. 이를 통해 장르에 대한 인식이 역할 인식에도 영향을 미치는 것을 알 수 있으며, 상대적으로 초보자에 속하는 참여자들의 경우에는 학문 담화 공동체 내 자신의 정체성과 위치가 계속 변모해가므로, 학습 대화 수행 양상을 종적으로 파악할 필요도 있을 것으로 본다.

외국인 참여자들의 학습 대화 수행에는 학습 대화와 관련된 모국 및 한국에서의 교육 경험도 영향을 미칠 수 있다. 본 연구의 참여자들은 소집단 대화 가운데 토론 교육을 주로 받았다고 하였다. 한 참여자의 경우 대학원에 진학하기 전에 국내 언어교육원에서 고급 수준까지의 교육을 마쳤고, 토론 및 발표 교육을 받은 적이 있다고 응답하였다. 이는 실제 학습 대화 수행 시 다른 외국인 참여자들보다 더 적극적으로 유의미한 의사소통을 수행할 수 있었던 데에 영향을 미친 것으로 보였다. 그러나 참여자 본인은 토론 교육을 받은 경험이 꼭 자신의 학습 대화에 도움이 된 것 같지는 않다고 단언하였다. 즉 한국어 교실에서 배우는 토론과 실제 대학원에 와서 수행해야 하는 학습 대화 사이에는 유사점도 있지만 차이점이 훨씬 더 크다고 하였다. 자신의 의견을 말할 때 유기적으로 또는 논리적으로 구성해야 한다는 등의 “기본적인 규칙”은 배웠지만 실제 학습 대화는 “뭔가 만들어내야 하기 때문에 너무 다르다”고 표현하였다. 이처럼 한국어 토론 수업 내용과 실제 학습 대화와의 괴리가 아래 면담 자료에 잘 드러나 있다.

<개인 면담 자료 2>

- 연 구 자: 한국어는 어디서 배웠어요? 지금 대학원에서 사람들하고 공부하는데 도움이 돼요?
- 피면담자: 저는 일 년 동안 춘천에서 한국어를 배웠어요. 6급까지 나중에는 연구반 같은 것도 들어봤어요. 거기서는 어.. 대학원 진학할 사람들 위해서 만들어진 수업인데 거기서 많이 배웠어요. 논문 어떻게 써야 될지, 그리고 토론할

때 어떻게 해야 될지 다 배웠는데 막상 들어와 보니까 그게 아니더라고요. 뭐라 해야 되지, 실제 상황이란 많이 떨어져요. **가령 제가 배운 거랑 실제로 제가 해야 될 거는 너무 달라요.** 토론·토의 같은 건 그냥 자기 의견만 말하면 되는데 사실은 이런 상황에서는 그것만으로는 부족해요. **토론·토의는 주로 문제 해결 위해서 하는 건데 지금은 뭔가 만들어내야 되는 느낌 그래서 많이 달라요.** [교육적 요인: 토론 교육과의 괴리]

또 다른 외국인 참여자의 경우에는 한국어를 독학하였기 때문에 한국어 교실에서 학문 목적 말하기 수업을 들을 기회가 없었지만, 학부 과정에서 모국어로 소집단 대화, 특히 토론을 자주 수행했다고 대답하였다. 따라서 학습 대화에서 자신이 공부하고 있는 것에 대해서 한국어로 설명하는 일에는 크게 부담을 느끼지 않는다고 하였다. 그러나 다른 사람에게 효과적인 질문을 제공하는 것에 대해서는 ‘또 다른 문제’, ‘아직 그것까지는 잘 하지 못한다’라고 표현하며 질문 생성에 대한 부담을 드러냈다. 한편 모국 및 한국에서 소집단 대화(토론·토의)에 대한 수업을 듣거나 직접 수행한 경험이 거의 전무한 참여자들도 있었다. 그들의 경우 학습 대화 자체를 한국의 대학원에 와서 처음 해 보는 것이어서 학문 담화 공동체에 아직 익숙해지지 않은 초보자(novice)의 위치라는 점을 지나치게 신경 쓰게 되고, 이것이 다시 학습 대화 수행에 영향을 미친 것으로 판단되었다. 토론 등의 소집단 대화 교육을 받았거나 수행 경험이 많은 참여자들의 경우에는 담화 유형이 갖는 보편적인 기술 또는 규칙이 존재한다는 것을 인식하고, 자신이 그러한 지식이나 능력을 갖추었는지에 대해서 주로 이야기하는 반면, 교육 경험이 적은 참여자들의 경우 모국의 학문 담화 공동체 관습과의 괴리를 주로 이야기하였다. 한 참여자는 자신의 모국에서는 서로 비판을 하는 것이 폐가 되는데, 한국의 대학원에 와서 처음으로 다른 사람의 학습에 대해 비판을 해야 한다는 점이 어렵고 당황스럽다고 하였다. 또는 모국의 학부 과정에서는 나이가 같은 동기들과 주로 공부를 하게 되는데 대학원에 와서 다양한 연령대의 사람들과 공부를 하게 되면서, 더 나이가 많은 사람에게는 어떻게 비판을 해야 하는지 한국의 담화 공동체가 가진 관습을 더 관찰해야 해서 아직 조심스럽다는 의견도 있었다. 한 참여자는 모국의 담화 공동체에서는 지도 교수나 준전문가 선배들과 별명을 부를 정도로 매우 수평적이고 격식 없이 어울렸으나 한국의 담화 공동체가 가진 분위기는 그렇지 않아서 실수할까봐 조심스러운 때도 있었다고 회상하였고, 자신이 너무 조용해졌다고 표현하기도 하



였다. 이는 학습 대화라는 장르를 상호 문화적 관점에서 봐야 하는 근거가 된다. 언어와 문화는 불가분의 관계로, 언어는 문화를 드러내는 도구인 동시에 문화를 반영하고 특정 문화를 만든다(이미향, 2011: 115). 외국인 유학생들은 새롭게 습득한 한국의 담화 공동체 관습과 자신이 기존에 가지고 있는 문화적 관습을 조율해 가면서 자신의 학습 대화 방식을 만들어내게 되는 것이다. 그러므로 외국인 유학생들이 한국어와 모어의 문화 각각을 인정하고 그 차이를 인식하면서, 문화의 차이를 어떻게 융합해야 보다 나은 학습 대화를 만들어낼 수 있는가에 대한 뚜렷한 관점을 가지고 대화를 주체적으로 수행할 수 있도록 이끌어야 할 필요가 있다.

마지막으로 외국인 학습자들의 학습 대화 수행에 영향을 미친 정의적 요인을 살펴보면, 학습 대화에 대한 두려움이나 부담감이 발견되었다.

<그룹 면담 자료 1>

- 연구자 : 한국인이랑 외국인이랑 섞여있으면 대화 잘 못한다고 느껴요? 좀 더 소극적이 돼요?
- 피면담자1: 네...한국사람 있으면 그래요. [정의적 요인: 부담감] 근데 그것보다는
- 피면담자2: **뭘 말해야 할지 몰라서.** 아는 게 많지 않아서. 사실 이런 주제에 대해서 모르는 느낌이 있어요. 아까 모델링 그런 것도 처음 들어 봤어요. [인지적 요인: 장르적 인식 부족, 선행 지식 부족]
- 피면담자3: **배울 수는 있어요, 배울 수는. 네. 항상 배우기만 하고 듣고 있어요. 무슨 말을 해야 할지 구어라서 교과서(한국어 교재)에서 안 나와요.** [교육적 요인: 한국어 교육]
- 피면담자4: 맞아요.
- 피면담자1: **그런 경험이 부족하고...** [교육적 요인: 모국 및 대학에서의 경험]
- 피면담자2: 단어들도 모르고.

외국인 학습자들은 한국인 동료들과 함께 학습 대화를 수행하는 자리에서 어설픈 질문을 제시하기보다는 질문을 하지 않는 것이 안전하다고 느끼고 있었다. 특히 자신이 잘 모르는 주제에 대해서는 질문을 할 수 없다고 생각하고 있음이 드러났다. 이는 앞서 살펴본 학습 대화에 대한 장르적 인식과 관계가 있었는데, '질문은 상대방의 학습을 평가하는 목적에서 생성하는 것이므로 어떤 내용에 대해서 잘 알고 있어야만 질문이 가능하다'고 생각하였기 때문에 오히려 모르는 것에 대한 자연스러운 질문을 회피하게 되었다.

<그룹 면담 자료 2>

- 연구자 : 아까 모델링 몰랐다고 했는데 왜 안 물어봤어요, 처음에?
- 피면담자1: ((웃음)) 아 일단 그냥 여기(텍스트)에서 찾고 있어요. [정의적 요인: 부담감]
- 피면담자2: 근데 그거 oo쌤(한국인)이 먼저 물어봤잖아요. 그러니까. [외부적 요인: 기회 불균형]
- 피면담자3: 어쨌든 그런 (기본적인)질문 못해요. 없어 보여요. ((웃음)) [정의적 요인: 부담감]

질문을 회피하는 이유에 대하여 참여자들은 자신이 모른다는 사실을 드러내고 싶지 않기 때문이라고 하였다. 그러면서도 모르는 것이 있을 때 곧바로 질문을 수행하는 원어민 동료에 대해서는 긍정적으로 평가하고 있었다. 또한 한국인 동료들이 먼저 질문을 수행하기 때문에 기회가 없어지는 양상에 대해서도 이야기하였다.

면담을 통해 외국인 학습자들이 학습 대화 참여에 있어서 학문 담화 공동체에서 외국인과 한국인에게 요구하는 기대치가 다르다는 생각을 가지고 있다는 사실도 파악되었다. 이는 외국인 학습자들의 침묵이 비단 부족한 한국어 능력 때문만이 아님을 의미한다. 외국인 유학생들의 학문 담화 공동체로의 제2언어사회화를 다루고 있는 더프(Duff, 2002; 2004; 2010)의 연구에 따르면 외국인 유학생은 말할 수 있는 기회 자체가 원어민 학생들에 비해 훨씬 적었으며, 그들의 침묵은 수동적인 참여로 이해되는 경향이 있었다. 초(Cho, 2013)의 연구에서도 학문적 구어 담화에서 참여자의 '침묵'은 사회적으로 만들어진 것일 확률이 높고, 이를 쉽게 개인의 민족성, 언어 능력, 수줍음, 지식수준 또는 무관심과 관련된 고유한 특성이라고 생각하면 안 된다고 하였다. 그런데 외국인 유학생의 회피나 침묵을 언어 학문 담화 공동체에서 암묵적으로 용인하게 되면 외국인 유학생의 학습 동기가 저해될 뿐 아니라, 학습 대화를 주체적으로 수행하는 경험을 축적할 수 없는 악순환으로 나타날 수 있다.

이 장에서 면담을 분석한 내용을 정리하면, 대학원 과정 외국인 유학생이 동료 간 학습 대화를 수행할 때 그 참여 양상에는 학습자가 가진 학습 대화에 대한 인식과 태도, 공동체 내 자신의 역할이나 위치에 대한 인식, 기존의 소집단 대화 경험, 모국의 학문 담화 공동체 관습 등이 복합적으로 작용함을 알 수 있다. 외국인 학습자가 학습 대화의 효용성에 회의를 갖거나 대화 참여에 부담을 느낀다면 소극적인 태도로 이어져 학습 대화가 원활하게 진행될 수 없으므로, 기존에 학습자들

이 경험을 통해 형성한 학습 대화에 대한 장르적 인식과 역할 인식 등을 고려하여 학습 대화에 대한 긍정적인 태도를 형성할 수 있도록 지원해 줄 필요가 있을 것이다. 또한 본 연구의 참여자들은 학습 대화에서 가장 어려운 점이 ‘할 말을 만드는’ 것이라고 공통적으로 대답하여 질문 생성의 중요성을 재차 확인하게 해 주었다. 그러므로 동료 간 학습 대화에서는 서로를 격려하고, 다양한 수준과 유형의 질문을 허용하는 분위기를 형성하여 편안한 마음으로 대화에 참여할 수 있도록 할 필요가 있다. 외국인 유학생의 학습 대화의 수행이 다양한 배경 변인과 관련된다는 사실은 학습 대화 교육을 통해 좋은 학습 조건을 제공함으로써 배경 요인의 영향을 최소화할 필요가 있다는 것을 뒷받침한다.

## 5. 논의

본 연구의 III장에서 외국인 유학생이 수행하는 학습 대화를 대상으로 대화 원형 재구성, 실제 대화 문제 양상 분석, 그리고 학습자 배경 요인을 분석한 결과를 통해 종합적으로 얻은 시사점은 다음과 같다.

첫 번째로 외국인 유학생들이 학습 대화라는 장르의 기능과 구조에 대한 지식을 갖추어야 함이 드러났다. 기능 단계의 구현 측면에서 살펴보면, 외국인 유학생들이 한국인 학생들과 함께 수행한 실제 학습 대화에서는 각각의 부분 용도 실현에 있어 장르적 인식의 부족으로 인한 문제점이 다수 발견되었다. 대화의 참여자들이 어떤 대화를 특정 담화 유형으로 인식할 경우에는 그 담화에 대한 지식을 토대로 대화를 구성해 나가게 된다. 그러나 외국인 유학생들은 학습 대화에 대한 장르적 지식이 부족하여 학습 대화가 어떤 기능 단계를 거쳐 진행되며, 각 단계에서 어떤 목적을 실현해야 하고 이를 위해 어떻게 지식에 접근하고 탐색하며 구성해가야 하는지 잘 알지 못하여 이를 효과적으로 수행할 수 없었다. 이는 곧 학습 대화의 효용성에 대한 부정적 인식으로 이어지기도 하였다.

두 번째로, 외국인 유학생에게 학습 매개와 지식 구성을 위한 질문의 생성과 표현 전략에 대한 교육이 필요함을 알 수 있었다. 본 연구에서 설정한 학습 대화의 대화이동 연속체 원형인 ‘질문-대답-이해표시’를 기준으로 실제 대화이동 연속체 진행에서 나타나는 문제점을 살펴본 결과, 대부분의 외국인 유학생들이 보이는 가장 큰 특징은 질문을 생성하는 데 어려움을 겪는다는 점이었다. 때문에 담화이동

연속체의 구성에서 외국인 학습자들은 다른 동료의 사고를 유발하여 논의를 활발하게 하는 질문을 하지 못하고 주로 한국인 학습자들의 질문에 대한 대답만을 성실히 구성하는 양상을 보였다. 문어 의사소통과 달리 구어로 이루어지는 대화에서는 종종 맥락과 의도가 형식을 뛰어넘는다는 점에서, 외국인 유학생들이 어떤 질문에 대해 최선을 다해 대답을 구성하려고만 한다면 당장은 대답이 부족하더라도 다른 학습자들의 배려나 도움을 받아서 결국에는 의미의 전달이 이루어지는 양상을 보였다. 이는 서로의 학습을 돕고자 하는 학습 대화의 독특한 의사소통 목적에서 기인하는데, 참여자들이 누군가의 부족한 대답을 무시하지 않고 지식의 구성을 돕고자 하기 때문이었다. 그러나 대답에 비해 질문의 생성과 표현 전략 자체가 부족하여 질문이 수행되지 않게 되면 이는 다른 학습자들의 지원으로 보완할 수 없었다. 외국인 유학생들은 자신에게 요구된 대답은 반드시 제공하고자 하였지만, 다른 사람에게 질문을 반드시 제공하지는 않았다. 이는 학습 대화의 장르에 대한 인식 및 자신의 역할에 대한 인식과도 관련이 있었다. 또한 참여자 면담을 통해 학습자들은 교수자나 원어민 선배의 모범적인 학습 대화 수행을 엿볼 수는 있지만, 그들이 사용하는 전형 표현을 산발적으로 인식할 수 있을 뿐, 자신이 직접 학습 대화에서 전체 대화의 전개를 고려하면서 이끌어갈 수 있는 전략을 습득하기는 힘들음을 알 수 있었다.

세 번째로, 학습 대화에 필요한 상호사고적 태도와 학습 대화에 대한 긍정적인 인식의 중요성이 드러났다. 외국인 학습자들은 상호사고적 태도를 기반으로 동료의 학습을 지원하고, 지식을 함께 구성하기 위한 최선의 노력을 다해야 함에도 불구하고 언어적·인지적 자원의 부족으로 이를 수행하지 못하고 있었다. 또한 학습 대화에서 참여자들이 주도적으로 참여하지 못하게 되면, 이 경험이 다시 학습 대화에 임하는 태도를 소극적으로 만들어 상호사고적인 의사소통 수행을 저해하게 되는 것으로 나타났다. 이 같은 경험이 적층되고 심화되면 동료 간 학습 대화가 서로 도움이 되지 않는다는 부정적인 인식을 가지게 될 가능성이 있다. 따라서 동료 간 학습 대화에 대한 교육은 유사한 수준 학습자들과 나누는 수평적 학습 대화의 중요성과 장점을 인식하고 상호사고적인 의사소통을 할 수 있도록 태도 형성의 측면에서도 지원해 줄 필요가 있을 것이다.

학문 목적 학습자를 위한 제2언어로서의 한국어 교육은 학습자가 학문의 장에서 다른 동료들과 언어적 상호작용을 통하여 능동적으로 의미를 구성할 수 있도록 지원해야 할 책임을 가지고 있다. 이는 세부적인 전공 또는 학위 과정 별로 다르게

나타날 수 있는 모든 유형의 학습 대화 수행을 전부 한국어 교육 내용에 포함해야 한다는 의미라기보다는, 학습 대화를 성공적으로 이끄는 구조와 기술, 전략을 제2언어로서의 한국어 교육에서 제공할 수 있어야 한다는 것이다.

현재 한국의 대학 내의 글쓰기 센터나 언어교육원에서 외국인 대학원생을 대상으로 연구논문쓰기와 관련된 수업이나 튜터링을 제공하는 곳이 늘어나고 있지만, 학습 대화 수행에 대한 교육은 이루어지지 않고 대부분 학습자 본인에게 맡기고 있다. 그러나 주지한 바와 같이 학습 대화 수행 능력은 한국 내 대학과 대학원에서 한국어를 사용하여 학문 활동을 해야 하는 학문 목적 한국어 학습자들, 즉 외국인 유학생들에게 반드시 필요한 능력이다. 비록 현재의 학문 목적 말하기 수업 환경이 동료 간 학습 대화를 교육하기에 현실적인 어려움이 있지만, 외국인 유학생이 실제로 학문 담화 공동체에서 반드시 수행해야만 하는 동료 간 학습 대화자로서의 역할을 고려한다면 토론이나 발표 위주의 학문 목적 말하기 교육 내용에 변화가 있어야 함은 분명할 것이다.

지금까지 제2언어 교육으로서의 학문 목적 한국어 교육에서 가장 주목해 온 학습자들은 주로 대학생이 필수로 갖추어야 할 기본적인 학문 목적 한국어 능력을 서둘러 습득해야 하는 외국인 유학생으로, 곧 ‘예비 대학생’이라고 볼 수 있다. 실제로 조건부 입학 등을 통해 한국어 교육의 지원과 조력이 정책적으로도 크게 요구되는 만큼, 이들은 학문 목적 한국어 교육의 주요 대상으로 설정되어 있다. 반면에 대학원 과정 이상의 외국인 학습자는 학문 목적 한국어 교육의 대상 가운데 가장 도움이 적게 필요한 집단으로 간주될 것이다. 특히 일반 목적의 한국어 숙달도 기준으로 보았을 때 고급 이상의 수준을 갖춘 외국인 대학원생이라면, 이들에게는 학위 논문 작성법과 같은 특정 범주에 대한 부분적인 조력만이 필요할 뿐 구어 측면에서는 더 이상의 한국어 교육적 지원은 주어지지 않는 경향이 있다. 한국어 교실을 통해 외국인 예비 대학생을 위한 학문 목적 한국어 교육이 충분히 제 역할을 하면, 이를 바탕으로 대부분의 학문적 언어 수행을 할 수 있다고 보기 때문이다.

그러나 특수한 문어 학술 담화 유형으로써 학위 논문 작성에 대한 장르적 교육의 필요성이 새롭게 인식되고 있는 것처럼, 대학 및 대학원에서 요구하는 수준의 동료 간 학습 대화는 교사의 지도 아래 수업이나 강의의 한 부분으로 이루어지는 학습 대화와 다른 특수성을 가지고 있음을 본 연구에서 밝힌 바 있다. 난이도가 높은 학술적 주제를 다루면서도 온전히 학습자들만의 힘으로 논제를 탐색하고 학습을 점검하며, 다른 사람들과 자신의 학습을 촉진하고 새로운 지식을 구성해야

하기 때문이다. 한국의 학문 담화 공동체의 소중한 자산인 외국인 유학생들이 한국어를 사용하여 다른 구성원들과 지식을 교류하고 실천적인 조력 관계를 형성하면서 성장하기 위해서는 학습 대화를 대상으로 하는 특별한 교육적 처방이 필요하다는 결론을 얻을 수 있다.

본 연구에서는 학습 대화의 원형 탐색과 실제 대화분석을 통해 외국인 유학생이 동료 간 학습 대화에 참여하면서 학습 매개와 지식 구성을 주체적으로 수행할 수 있도록 하는 열쇠이자 핵심 대화이동인 ‘질문하기’를 새롭게 발견하였다. 본 연구에 참여한 외국인 학습자들은 고급 이상의 한국어 숙달도를 갖춘 학습자들이기에 자신에게 주어진 질문의 요지를 파악하여 대답을 구성하는 능력은 어느 정도 갖추고 있었다. 문제는 외국인 학습자들이 질문 생성과 표현에서 어려움을 겪고 있으며 이는 곧 학습 대화를 설계하고 주도하는 역할을 하지 못하는 불만족스러운 결과로 이어진다는 것이다. 학문적인 대화 맥락에서 학습자에게 주어지는 내용과 정보는 대개 인지적인 도전을 필요로 하기 때문에, 질문이라는 특정 대화이동을 생성하고 표현하기 위해서는 원어민이라 하더라도 질문이 자동반사적으로 인출되기 보다는 인지적인 조작을 거쳐서 이루어지게 된다. 특히 어떤 질문이 전체 대화의 흐름에 어떤 영향을 미치는지 판단하여 수행하는 일은 담화 전체를 조망하는 메타 인지적 사고를 수반한다. 따라서 이를 위해서는 학습 대화라는 장르에 대한 이해 역시 선행되어야만 한다. 더불어 학문 담화 공동체의 동등한 구성원으로서 동료의 학습을 촉진하고 지식 구성에 기여하고자 하는 주체적인 태도도 필요하다. 이어지는 IV장에서는 III장의 논의를 바탕으로 외국인 유학생이 동료 간 학습 대화의 주체가 되어 학문 담화 공동체에 기여하고 지식을 스스로 구성해 나갈 수 있도록 지원하는 학습 대화 교육 내용과 교수·학습 방안을 설계해 볼 것이다.

## IV. 외국인 유학생을 위한 동료 간 학습 대화 교육의 설계

본 연구에서는 학습 대화의 원형 탐색과 실제 대화분석을 통해 학습 대화에 대한 장르적 인식과 질문 생성의 중요성을 드러낸 바 있다. 활발한 질문의 생성은 학습 대화에서 풍부한 논의를 이끌어내는 열쇠가 되는데, 실제 외국인 학습자들은 학습 대화에서 언제, 왜, 어떤 질문을 생성해야 하는지에 대해서 충분히 알지 못했으며 질문 생성에 대한 부담감도 가지고 있었다.

제2언어로서의 한국어 교육 측면에서 동료 간 학습 대화 교육은 제2언어 학습자들이 내국인 및 외국인 동료들과 서로의 연구의 질을 향상시켜 나가며 지식을 교류하고 생성하는 본질적인 목적을 실현하도록 지원하는 방향으로 이루어져야 한다. 이는 동료 간 학습 대화가 학문 목적 한국어 말하기 교육의 특정 대상이자 내용이며, 이것이 학문 담화 공동체 내에서의 지식의 활발한 교류를 위한 학습자의 핵심 역량으로 전이될 수 있도록 하는 교육 또한 함께 이루어져야 함을 의미한다.

본 연구는 이러한 관점을 반영하여 대학원 과정의 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육의 목표와 내용을 구성하고자 한다. 그리고 이를 위한 구체적인 지도 방안을 제시하고자 한다.

### 1. 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육의 목표

대학원 과정에 있는 한국어 학습자는 학문 담화 공동체 구성원으로이자 예비 연구자로서의 위치를 자각하고, 학습 대화가 학습의 매개와 지식의 공유를 통한 새로운 지식의 창출을 목적으로 하는 실천적인 언어 행위임을 인식해야 한다. 그리고 지식의 이해와 분석을 통해 탐구적이고 비판적인 질문을 수행하고, 이를 동료와 자신의 학습을 촉진하기 위해 기능적으로 사용하며, 지식의 구성에 적극적으로 협력하는 상호사고적 태도를 드러내야 한다. 기존의 한국어 말하기 교육은 대개 원활한 의사소통을 강조하여, 특수한 목적과 지위를 가진 한국어 학습자 집단인 대학원 과정의 한국어 학습자가 함양해야 할 학문적 사고 교육 측면을 간과하는 측면이 있었다. 외국인 유학생과 같은 제2언어로서의 한국어 학습자는 한국어를

사용하는 학문 담화 공동체의 구성원들과 학습 대화를 통해 한국어 능력 뿐 아니라 인지·학술적 능력을 동시에 향상시켜 감을 고려할 때, 새로운 학문적 담화 유형으로서 학습 대화에 대한 교육과 학문적 사고를 반영한 대화 구성에 대해 주목할 필요가 있다.

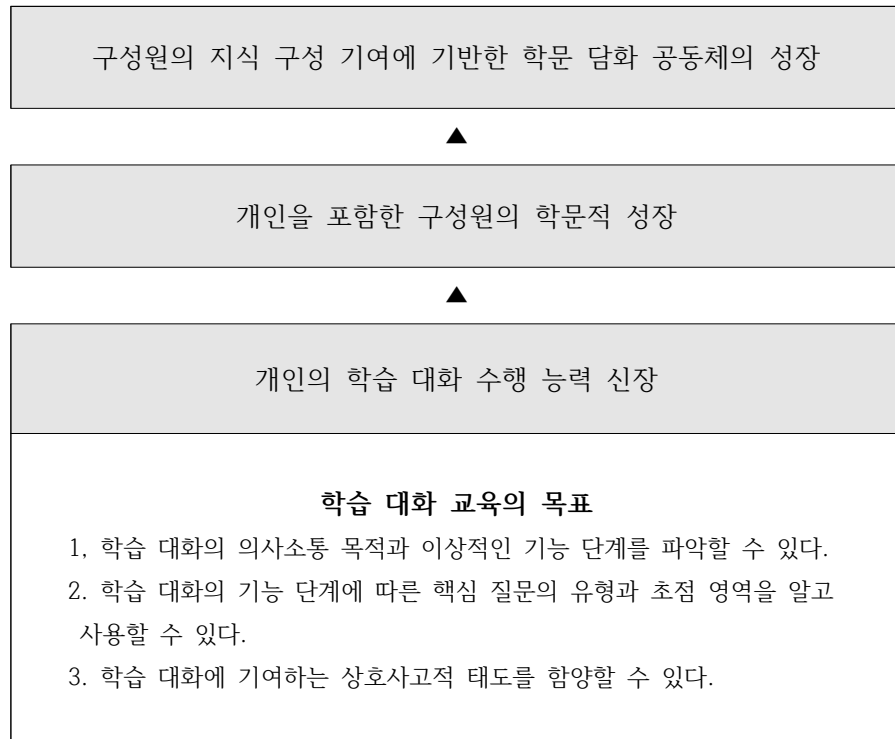
본 연구에서는 대학원 과정의 외국인 유학생들의 학문적 담화 수행 양상에서 내부 집단을 변별하는 속성 중 하나가 바로 학문 담화 공동체로의 사회화 여부라고 보았다. 즉 학문 담화 공동체에서 상대적으로 초보자에 속하는 참여자는 공동체의 규칙을 운용하는 데 아직 미숙하여 적극적인 참여가 독려되는 상황에서 침묵하게 되기도 하고, 본인이 학문 담화 공동체에서 아직 초보자임을 지나치게 의식하여 지식의 공동 구성에 효율적으로 기여하지 못하기도 하므로 이는 학습 대화 수행에서 매우 중요한 배경 요인이 된다고 판단하였다. 반면에 상대적으로 선배(old-timer)에 속하는 참여자들은 학습 대화의 기능 단계나 질문 수행에 있어 스키마가 형성되어 있었다. 그러나 일반적으로 한국인 학생들이 주도하는 양상에 익숙해져 있어 이를 수행할 수 있는 가능성이 있음에도 학습 대화를 적극적으로 실천하고자 하지 않았다. 더프와 앤더슨(Duff & Anderson, 2015)이 지적한 바와 같이 학문 담화 공동체의 언어적 실천에 참여하는 것 자체가 결과적으로 더 큰 학업적, 언어적 성과를 가져온다는 사실을 상기한다면, 공동체 내 기존 구성원에게도 학습 대화는 새롭게 재교육될 필요가 있다.

본 연구에서는 민병곤(2005: 313)에서 제시한 화법 교육에 대한 관점 가운데 의사소통 목적 달성을 위한 전략과 방법의 활용 능력을 중시하는 기능적(functional)관점과, 특정 언어문화에 대한 객관적이며 비판적인 수용 능력에 대한 비판적(critical)관점, 그리고 의사소통을 통한 사회 구성원으로서 필요한 습관과 태도 함양에 초점을 둔 개인적 성장(personal growth) 관점을 바탕으로 포괄적으로 접근하고자 하였다. 이를 바탕으로 설정한 동료 간 학습 대화 교육의 목표는 학습 대화라는 담화 유형에 대한 이해를 바탕으로 의사소통 목적을 달성하기 위한 질문 생성의 기능과 전략을 알고, 상호사고의 태도로 이를 실천하는 것이다. 이러한 특정 목표가 달성되면 외국인 유학생의 학습 대화 수행 능력이 신장될 수 있고, 침묵과 회피에서 벗어나 주체적인 참여와 실천의 경험을 축적할 수 있다. 또한 학습 대화 수행 능력의 신장은 한국의 학문 담화 공동체가 가진 언어문화에 대한 비판적인 수용을 가능하게 하며, 다양한 배경의 학습자들이 자신의 관점을 적용한 새로운 언어문화를 창출할 수 있도록 기여할 것이다. 이를 통해 학습자들이 학문적으로 개인의 성장을 이



루게 되면 이들이 속해 있는 학문 담화 공동체도 동반 성장하게 된다.

[그림 IV-1] 학습 대화 교육의 목표



다음 절에서는 위에서 수립한 학습 대화 교육 목표를 실현하기 위한 교육 내용 범주와, 각 범주에 속하는 교육 내용 요소를 보다 상세하게 논의할 것이다.

## 2. 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육의 내용

### 1) 내용의 체계화

동료 사이에 이루어지는 학습 대화는 그 자체로서 제2언어로서의 한국어 교육의 대상이자, 외국인 유학생들에게는 실제 학습을 지원해 주는 도구가 된다. 따라서 학습 대화가 학문적 소통의 도구로서 사용될 때 인문·사회, 공학이나 자연 과학,

예체능 계열 등 전공 심화의 범주에 따라 학습 대화의 구체적인 양상이 다르게 나타날 수 있다. 그러나 본 연구의 논의는 외국인 유학생을 위한 학습 대화에 대한 연구의 시작으로, 학습 대화가 제2언어로서의 한국어 교육의 표현 영역에서 교육 내용으로 자리 잡는 것에 초점을 두고 교육 내용에 대한 논의를 진행하였다. 이 절에서는 본 연구의 앞선 논의 과정에서 확인된 동료 간 학습 대화의 본질 및 제반 특성을 고려하여, 학습 대화의 교육 목표를 바탕으로 학습 대화 교육을 위한 교육 내용의 체계화 방안에 대하여 탐구해 보고자 한다.

외국인 유학생을 위한 학습 대화 교육의 내용 영역은 교육의 목표에 근거해 ‘학습 대화의 의사소통 목적과 특성 이해’, ‘학습 대화의 기능 및 전략’, ‘상호사고적 태도’의 3가지 영역으로 선정하였다. 이를 학습 대화의 교수·학습 상황에서 진술하자면, ‘학습자가 학습 대화의 의사소통 목적과 전개 구조를 이해하고, 학습 대화의 기능 단계와 질문 생성 방법을 대화에 적용하며, 상호사고적 태도를 바탕으로 학습 대화에 참여하여 학습을 매개하고 공동의 지식을 구성한다는 최종 목표를 달성한다’라고 표현할 수 있다. 그러므로 학습 대화 교육의 내용은 ‘지식’, ‘기능’, ‘태도’의 세 가지 핵심 개념을 중심축으로 구성되며, III장의 원형 구성 및 양상 분석 탐색의 결과가 구체적인 내용 요소들을 마련하는 데 기여할 수 있을 것이다. 학습 대화의 교육 내용 구조를 표로 제시하면 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 학습 대화의 교육 내용 구조

구분 \ 목표	①본질	②기능 및 전략			③태도
		기능적 전개	내용 구성	상호 작용	
핵심 항목					
교육 내용 요소					

위 교육 내용 구조에서는 학습 대화의 목표로 ‘지식’, ‘기능’, ‘태도’의 핵심 개념을 중심으로 ‘학습 대화의 본질’, ‘학습 대화의 기능 및 전략’, ‘학습 대화의 태도’를 배치하였다. 또한 ‘학습 대화의 기능 및 전략’의 하위 항목으로 기능 단계와 부분 용도에 따른 대화의 전개, 대화 내용 구성에서는 대화를 이끌어내는 질문 생성과 표현 및 유기적 조직, 그리고 대화에서의 상호작용으로 나누어 제시하였다. 세

로축에는 각각의 목표를 달성하기 위한 핵심 항목과 이를 실현할 수 있는 구체적인 교육 내용을 단계적으로 제시하여 실재성과 구체성을 담보하고 목표와 내용이 연계될 수 있도록 하였다.

구체적인 교육 내용 요소를 탐색하기 위해 지식과 기능/전략, 태도로 교육 내용 영역을 분절적으로 설정하였지만, 기능 차원의 교육내용은 그 기반에 이와 관련한 지식을 전제하고 있다고 할 수 있다. 특정 기능을 달성하기 위해서는 여러 가지 유형의 지식들을 총체적으로 적용하여야만 적절한 전략을 사용할 수 있기 때문이다. 또한 기능과 전략을 실제 수행할 때에는 태도에 대한 고려가 필요하게 된다. 실제 대화에서는 세 가지 영역이 복합적으로 작용함을 전제로, 다음 절에서는 지식과 기능/전략, 그리고 태도 각각의 교육 내용 요소를 구체적으로 살펴보도록 하겠다.

## 2) 내용의 상세화

앞서 III장에서 살펴본 학습 대화의 의사소통 목적과 특성, 그리고 대화 원형으로 재구성한 학습 대화의 핵심 구성 요소 및 각각의 층위에서의 문제 양상들은 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 한 학습 대화 교육에서 중요한 교육 요소로서 포함되어야 한다. 여기에서는 학습 대화 내용으로 어떤 요소들이 포함되어야 하는지 제시하고자 한다. 제시되는 내용들은 다음 절에서 교수 학습 방안을 구성하는 데 활용될 것이다.

### (1) 학습 대화의 본질 이해

먼저 학습 대화에 대한 지식 영역에서는 학습 대화라는 장르가 가진 의사소통 목적과 기능 단계를 인식하도록 하여, 담화를 기능적으로 전개하고 조정할 수 있는 발판을 마련할 수 있다. III장의 분석 결과를 통해 대학원 과정의 한국어 학습자들이 학습 대화가 가진 고유한 의사소통 목적, 즉 학습 매개와 지식 구성을 잘 인식하고 있지 못함을 확인하였다. 학습 대화는 지식과 권위의 격차가 거의 없는 유사한 수준의 구성원들이 서로의 학습을 돕고 지식을 창출하기 위한 효율적인 기능 단계가 존재한다. 킹(King, 1999)은 학습을 목적으로 하는 동료 집단 내 담화의 유형을 이해하는 것은 상호작용적인 인식 활동을 촉진시킬 뿐 아니라 이를 점검하고 조정하는 메타 인식 과정을 촉진시킨다는 점에서 중요하다고 언급하였다.

따라서 학습 대화의 본질 이해는 먼저 한국어 학습자들이 학습 대화의 특수한 맥락과 의사소통 목적을 비롯하여 장르로서의 특성을 이해하는 것이다. 이는 학습 대화의 필요성 인식과도 연결되는데, 학습자 배경 요인 분석에서도 나타난 바와 같이 대화 참여자들이 학습 대화의 목적을 비판과 평가라고 인식했을 때 전문가와의 대화에 비해 비효율적이라는 인식을 가지거나, 후배는 평가를 제공하기보다는 제공받는 위치라고 생각하여 본인이 스스로 동료에게 도움을 주고 지식을 생성하는 주체가 되는 것의 의미를 깨닫지 못한다면, 학습 대화에 적극적으로 참여하기가 어렵다. 그러므로 학습 대화에 대한 본질의 이해는 학습 대화의 필요성과 장점에 대한 이해를 도우며, ‘태도’와도 관련되는 부분이다. 따라서 학습 대화의 본질 이해와 관련한 구체적인 내용 요소로 다음 두 가지를 설정하였다.

- 학습 대화의 의사소통 목적과 구조 이해하기
- 학습 대화의 필요성과 장점 이해하기

## (2) 학습 대화의 기능 및 전략 적용

학습 대화가 어떠한 단계를 거쳐서 진행되는지와 그 안에서 구성되는 내용의 질을 제고하기 위해서 어떤 기능을 수행해야 하는지, 그리고 효과적인 전략은 무엇인지에 대하여 알게 되면 학습 대화의 주제와 구성원이 다소 달라지더라도 전체 진행 과정 속에서 자신의 수행을 조정할 수 있게 된다.

그런데 학습 대화 교육의 국면에서 정확한 발음과 유창성, 학문적 어휘·문법의 사용에 대한 교육이 대화에서의 질문 생성 및 표현 전략 교육과 동일한 비중을 두고 이루어질 필요는 없을 것으로 보인다. 명료하고 정확한 구두 의미 전달과 유기적인 내용 조직에 대하여는 단독 발화가 주를 이루는 발표 교육에서도 다루고 있다. 또한 토론 등과 같은 다른 담화 유형의 교육에서는 상대방의 반박이 나타나지 않도록 논리적으로 무결한 발화체를 조직할 수 있도록 논증에 대해서 다루고 있다. 반면에 대화의 내용을 공동으로 구성하는 학습 대화에서는 학문적 과제를 해결하기 위한 대화 과정을 설계하고 주도해나갈 수 있는 질문 생성과 상호 사고가 중심 교육 내용이 되어야 할 것으로 본다. 그리고 유기적인 내용 조직에 있어서도 대화상의 조직, 즉 여러 사람의 발화가 이어지는 대화이동 연속체에서의 결속과 주제의 응집을 주로 다루어야 할 것으로 판단된다.

학습 대화의 참여자는 함께 대화를 나누는 상대방과 서로의 지식을 확인하고, 정교화하고, 지식의 오류를 발견하여 정당화하면서 사고의 지평을 넓히기 위해 끊임

없이 질문을 던지게 된다. 외국인 학습자가 특정 화제에 대해 다른 원어민 학습자와 유사한 수준의 선행 지식을 가지고 있다고 전제할 때, 어떤 질문을 선택할지 고민할 시간이 충분히 주어진다면 유사한 선택을 내릴 수 있을 것이다. 그러나 학습 대화가 갖는 구어의 특성상 질문을 계획하느라 상대방의 발화에 대해 즉각적인 반응을 구성하지 못하면 이미 다른 사람(주로 원어민이나 선배 학습자)에 의해 유사한 질문이 수행되거나, 그 사이에 화제가 전환되어버릴 가능성이 크다. 이미 지나가버린 화제에 대해 여러 사람의 관심과 집중을 다시 요청하는 것은 대화의 응집성을 깨는 위험을 감수하는 시도가 되기 때문에 쉽지 않은 일이다. 만약 이를 피하기 위해 화제의 응집성을 깨지 않는 적절한 시점에서 일단 발언 기회를 확보해 놓았다고 가정할 때, 질문 내용을 생각하느라 휴지가 길어지고 질문이 명료하게 표현되지 못한다면 여러 명이 참여하던 대화의 흐름이 끊겨 어색함을 유발할 수 있다. 이런 이유로 외국인 학습자들은 당황스러운 상황에 대한 위험을 감수하기보다는 차라리 자발적 침묵을 택하게 되기도 한다. 따라서 질문 생성과 표현에 대한 훈련이 되지 않으면 상위인지적 수준에서 빠르게 이루어져야 할 판단이 길어지고, 외국인 학습자들은 학습 대화의 흐름에 적절하면서도 의도에 맞는 질문을 사용하기가 쉽지 않다. 이러한 사실은 원어민 동료들과 함께 학문 활동을 수행하는 외국인 학습자를 대상으로 하는 질문의 생성과 표현에 대한 교육적 노력이 필요함을 시사하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 학습 대화 교육에서 질문의 생성과 표현에 대한 절차적 지식과 전략을 다루어야 할 필요가 있다.

먼저 질문의 생성과 관련하여, 참여자들은 학습 대화의 장르적 특성에 대한 본질적 이해를 바탕으로, 각각의 기능 단계의 부분 용도를 달성하기 위한 핵심 질문을 제시할 수 있어야 한다. 예를 들면 지식의 정교화를 달성하기 위한 핵심 질문에는 확산적 정교화 질문과 수렴적 정교화 질문의 두 가지 유형이 있으며, 각각의 초점 영역이 존재한다. 확산적 정교화는 두 가지 이상의 아이디어를 연결하면서 정보의 폭을 넓혀가는 정교화이고, 수렴적 정교화는 이유, 조건, 한계, 방법, 원리 등을 탐색하면서 정보의 깊이를 더해가는 정교화이다. 학습자가 선택하는 질문의 유형과 초점 영역은 현재 화제의 흐름 속에서 참여자 자신의 궁금함을 해결하면서도 상대방이나 다른 구성원도 논의할 가치가 있다고 평가할지에 대해 판단하면서 결정된다. 그리고 이러한 판단의 결과에 따라 확산적 정교화 질문과 수렴적 정교화 질문 중 자신의 의도와 목적에 맞는 질문을 생성했을 때 자신이 원하는 정보의 획득과 다른 구성원들의 학습 매개, 두 가지 효과를 달성하게 된다. 따라서 학습자들은 학

습 대화를 기능적으로 전개하는 방법으로서 질문의 기능에 대하여 이해하고, 각 부분 용도에 따라 필요한 사고의 수준과 이에 적합한 질문의 유형 및 초점 영역을 통해 질문을 생성하는 방법을 익혀야 한다.

질문의 표현과 관련하여서는 III장에서 살펴본 다양한 전략들을 교육 내용의 요소로 포함시킬 수 있다. 이는 학습자가 자신이 생성한 질문을 대화상의 맥락에 맞게 구두 언어로 표현하기 위한 전략이다. III장의 양상 분석을 통해 외국인 학습자들이 질문으로 촉발되는 대화이동 연속체의 구성에서 어려움을 겪고 있으며, 이를 보완하기 위한 전략이 필요함을 제시한 바 있다. 먼저 질문의 명료화 전략으로 중의적·복합적 질문을 피하고 의미 단위로 질문을 제시하는 전략을 사용할 수 있다. 이 때 상대적으로 긴 질문 발화에서는 주변 발화들과 질문을 명확히 구분하기 위한 보조적 언어장치 사용 전략도 필요하다. 또한 추가 질문을 수행하기 위한 전략으로 이해의 재진술 전략도 요구된다. 질문자의 이해가 지연되고 있을 경우에도 재진술을 통해 대답의 의미를 확인한 뒤 추가 질문을 수행할 수 있으며, 질문자 본인이 이해에 도달했는지라도 이를 다시 재진술하면서 공동의 지식 기반을 확인하고 다른 사람들의 추가 질문을 유도할 수 있다.

또한 토론·토의와 마찬가지로 학습 대화를 통해서도 대화의 유기적 조직을 교육할 수 있는데, 학습 대화는 발화 교체가 보다 자유롭고 지정된 사회자가 없다는 특징이 있으므로, 대화 참여자 스스로 선행 발화와 결속성을 높이고 화제의 응집성을 강화할 수 있도록 선행 발화 인용 전략, 질문에 대한 직접적 대답을 중심 발화로 구성하는 전략 등을 학습할 수 있다.

마지막으로 대화의 참여자들이 서로 상호작용하며 지식을 양방향적으로 구성할 때 강조되는 상호사고 전략은<sup>46)</sup> 상대방을 존중하면서 비판적이고 구성적으로 협력하는 상호사고적 태도를 드러내기 위한 전략이다. 먼저 상대방을 비판하는 정당화 질문을 수행할 때 탐구 발화의 속성을 유지하면서도 논쟁으로 흐르지 않도록 하기 위해서는, 상대방을 존중하고 자신의 의견을 가설로 위치시키는 보조적 언어장치 사용 전략이 효과적일 수 있다. 또한 정당화 질문을 수행한 뒤에는 반드시 자신이 가진 정보를 충분히 제공하면서 지식 구성에 참여하는 공동 구성 전략이 요구된다. 따라서 학습 대화의 기능 및 전략과 관련한 구체적인 내용 요소로 학습 대화의 기능 단계에 따른 대화 구성과, 이에 적합한 질문 생성 및 표현 전략, 대화의

---

46) 본 연구의 상호사고 전략은 양방향적 지식 구성을 위한 전략에 한정하며, 유대감 등 원만한 관계 형성을 위한 상호작용 전략은 포함되지 않는다.

유기적 조직 전략, 상호 사고 전략의 사용을 설정하였다. 이와 더불어 기능과 전략을 점검할 수 있는 메타화행적 요소를 추가하여 다음 세 가지의 내용 요소를 제시하였다.

- 학습 대화의 기능 단계와 부분 용도에 따라 대화 구성하기
- 학습 대화에서 질문 생성·표현 전략, 유기적 대화 구성 전략, 상호사고 전략 사용하기
- 학습 대화의 맥락을 고려하며 자신의 수행 조정·점검하기

### (3) 학습 대화의 태도 함양

III장에서 참여자 심층 면담을 통해 살펴본 바에 따르면, 외국인 학습자들은 학습 대화에 대해서 수평적 분위기나 동기 부여 측면에서 긍정적으로 인식하고 있었으나, 본인도 지식 구성에 적극적으로 참여해야 한다는 사실에 있어서는 부담감을 가지고 있었다. 기존의 동료 학습 연구에서는 주로 자신의 글에 대한 동료의 비판 때문에 필자가 불안·불편해 할 수 있다고 하였으나, 외국인 대학원생들이 참여하는 학습 대화의 특징은 비판을 받는 것 못지않게 자신이 지식 구성에 크게 기여하지 못할 수도 있다는 불안감이 소극적인 태도로 이어지고 있는 것으로 판단되었다. 비판적인 질문을 잘 하지 못한다는 점, 그러나 해야만 한다는 데에 따른 압박감이 있다는 사실은 학습 대화 수행 양상의 표면에서는 포착하기 힘든 정적 영역이었다. 또한 상위 학습자의 입장에서는 대화를 통한 지식 구성이 다소 비효율적이라는 인식이 나타나거나, 하위 학습자는 적극적인 탐구의 자세보다는 다른 사람의 의견을 그대로 수용하는 양상도 드러났다. 따라서 대학원 과정의 한국어 학습자들이 학습 대화에 참여할 때에는 주체적 태도와 상호사고적 태도의 함양이 요구될 것으로 보았다.

- 대화를 통하여 나의 지식을 공유함으로써 동료의 연구를 돕고 공동의 지식 구성에 기여할 수 있다고 믿는 주체적 태도
- 모든 동료들의 생각은 공동의 지식 구성에 기여하고 학습을 매개하므로 반드시 존중하고 경청하는 수용적 태도
- 지식에 대하여 비판적으로 바라보며 끝까지 탐구하고자 하는 학문적 태도

이상에서 논의한 학습 대화 교육 내용 요소를 정리하면 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 학습 대화의 교육 내용 요소

목표 구분	①본질	②기능 및 전략			③태도
		기능적 전개	내용 구성	상호작용	
핵심 항목	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 학습 대화의 개념</li> <li>- 학습 대화의 특성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-기능 단계</li> <li>-부분 용도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-질문 생성과 표현</li> <li>-대화의 유기적 조직</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-상 호 사 고 드러내기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-주체적인 태도와 상호사고적 태도 함양하기</li> </ul>
교육 내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 장르로서 학습 대화 인식하기</li> <li>-학습 대화의 의사소통 목적과 구조 이해하기</li> <li>- 학습 대화의 필요성과 장점 이해하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 학습 대화의 기능 단계에 따른 부분 용도(목적) 이해하기</li> <li>- 학습 대화의 기능 단계에 따라 대화 구성하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-학습 단계의 기능 단계 및 부분 용도에 필요한 사고의 수준 이해하기</li> <li>-핵심 질문의 유형과 초점 영역을 사용하여 질문 생성하기</li> <li>-사고의 심화에 따른 질문의 초점 이동 이해하기</li> <li>-질문의 명료화 전략, 보조적 언어 장치 사용 전략, 이해의 재진술 전략 사용하기</li> <li>-선행 발화 인용 전략, 직접적 대답 전략 사용하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-상대방을 존중하는 보조적 언어장치 사용하기</li> <li>-질문 후 지식의 공동 구성 참여하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-대화를 통하여 나의 지식을 공유함으로써 동료의 연구를 돕고 공동의 지식 구성에 기여할 수 있다고 믿는 주체적 태도</li> <li>-모든 동료들의 생각은 공동의 지식 구성에 기여하고 학습을 매개하므로 반드시 존중하고 경청하는 수용적 태도</li> <li>-지식에 대하여 비판적으로 바라보며 끝까지 탐구하고자 하는 학문적 태도</li> </ul>



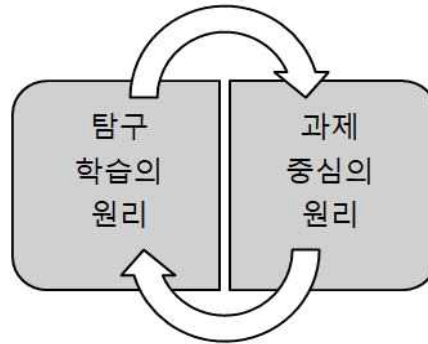
### 3. 외국인 유학생을 위한 학습 대화 교수·학습 방안

#### 1) 교수·학습의 원리

학습 대화의 교수·학습은 탐구 학습과 과제 중심의 원리를 기반으로 설계하였다. 탐구 학습은 학습자가 능동적으로 지식을 발견하는 경험이 핵심이다. 제2언어에서의 탐구 학습 역시 학습자가 예측하기 어려운 내용, 새로운 정보에 대한 학습의 가능성과 관련된다. 브루너(Bruner)는 발견학습의 경험에서 얻을 수 있는 이점은 지력의 증가, 외적 동기로부터 내적 동기로의 전이, 발견의 경험, 기억과 파지를 북돋아주는 것이라고 하였다(이수미, 2005:80 재인용). 탐구 학습의 원리에 따라 학습 대화를 적절한 형태와 수준으로 재구성하여 제시하여, 이에 대한 탐구 과정에서 학습자가 학습 대화의 본질에 대해 새로운 지식을 스스로 발견하고 구성할 수 있도록 한다. 즉 각 기능 단계와 질문 유형 등을 명시적으로 제시하기보다는 담화의 특성이 반영된 모범적인 대화를 통해 목표 항목과 그 기능을 발견할 수 있도록 한다. 교사는 이 과정에서 탐구 학습을 촉진하며, 핵심 내용을 정리하고 설명하는 역할을 한다.

탐구 학습을 통해 발견한 지식은 유의미한 과제와 활동을 통하여 내면화되어야 한다. 특히 구어 담화인 학습 대화의 본질에 비추어 볼 때, 자동성(automaticity)의 획득이 중요하다. 따라서 실제 학습 대화를 수행해보는 활동을 제공하고 그 과정에서 앞서 학습한 지식을 활용해 볼 수 있도록 한다. 분절적 내용 요소들을 실제 대화의 생산과 수용 활동 속에서 유기적, 통합적으로 학습될 수 있도록 하는 것이다. 또한 이 때 활동에서 주어진 과제가 학습자들에게 충분히 유의미하기 위해서는 실제 각자의 학습 자료를 가지고 학습 대화를 수행해 보아야 한다. 즉 발표 준비나 보고서, 논문 작성 과정과 연계하여 학습 대화 교육을 제공하는 것이 학습자에게 가장 유의미한 활동으로 구현할 수 있는 방법이다.

[그림 IV-2] 교육 내용 구성의 원리



실제 교수·학습 방안 설계에 앞서 이상의 원리들을 소개함으로써 이어지는 구체적 설계를 위한 밑바탕으로 삼고자 한다. 다음 절에서는 앞서 선정한 학습 대화 교육의 내용을 위의 구성 원리에 따라 어떻게 배치하고 제시할 것인지 밝히도록 하겠다.

## 2) 교수·학습 방안

본 연구에서는 앞서 <표 IV-2>를 통해 본질 이해, 기능과 전략 사용, 태도 함양의 세 범주 별로 교육 내용 요소를 제안한 바 있다. 그런데 이러한 교육 내용 요소가 실제 교수·학습에 적용될 때에는 교육 방법 및 원리와 결합하여 학습자가 지식을 ‘경험’하게 된다(홍은실, 2014:208). 민병곤(2006)은 “지식은 구성주의적 관점에서 기억해야 할 대상이 아니라 경험해야 할 대상”이라고 하여 지식의 투입이 아닌 경험을 강조하였다.

III장을 통해 확인한 바와 같이 대학원 과정의 외국인 유학생의 학습 대화 수행에 영향을 미칠 수 있는 배경 변인은 각기 다르다. 이는 외국인 유학생을 위한 한국어 학습 대화 교육의 대상이 동질적이지 않다는 것을 의미한다. 김지애(2016)에서는 학문적 구술력 교육에 있어 언어 우위 학습자와 사고 우위 학습자를 구분하고, 언어 우위 학습자는 태도와 사고 요인에 초점을 둔 교육을, 사고 우위 학습자는 언어 요인에 보다 초점을 둘 필요가 있다고 하였다. 그러나 교육의 편의적 측면에서는 학습자를 특징별로 세분하여 수업을 구분하는 것이 현실적으로 어렵다. 여기에서는 공통 기본 수업을 먼저 제시하고, 실제 교수·학습을 계획할 때 학습자

들의 특징에 따라 추가적으로 활용할 수 있도록 질문 생성 훈련 수업을 추가로 제시하도록 하겠다.

#### (1) 공통 기본 수업

학습 대화는 사회적인 행위이므로, 학문 담화 공동체 구성원들인 실제 동료 학습자들과 협력을 통해 장르에 대해 올바르게 인식하고, 함께 그 행위를 직접 실천하고 경험해야 한다. 그러므로 학습 대화의 교수학습 방안은 외국인 유학생이 학습 대화를 직접 구성하고, 경험할 수 있도록 조직하는 것을 목표로 하였다.

먼저 공통 수업은 일반적인 대학의 학문 목적 한국어 수업이 한 학기 과정을 기준으로 일주일에 150분의 수업이 12주 동안 이루어지는 경우를 가정하여, 발표나 보고서 작성 준비를 점검하는 중간 단계로서 학습 대화 수업을 도입하도록 한 차시 150분의 수업을 전제로 구성하였다. 공통 수업의 단계는 브라질 장르 교수 모형<sup>47)</sup>을 차용하였는데, 이는 크게 ‘장르 생성-사례 분석-장르 생성’의 절차로 진행되며 수업의 시작과 마무리에서 반드시 담화 생성을 수행하도록 하는 교수적 계열성(didactic sequence)의 특징을 갖는 교수 모형이다(홍은실, 2014:210). 본 연구에서는 이러한 세 절차에 누난(Nunan, 2004)의 6단계 모형<sup>48)</sup>을 결합하여, 스키마를 활성화하는 도입과 지식 내면화를 위한 마무리 단계를 추가하고, 학습자들이 교사의 안내를 받아 수행하는 사례 분석의 단계를 세분화하였다.

---

47) 브라질 장르 교수 모형은 장르 인식에 대한 암시적 접근(implicit approach), 명시적 접근(explicit approach)을 모두 포괄하여 상호작용적 접근(interactive approach)을 취하며, 장르의 인지, 텍스트/담화, 사회의 모든 측면을 반영하여 종합적(synthesize)으로 접근한다(Bawarshi & Reiff, 2010: 187).

48) 누난(Nunan, 2004)의 6단계 모형은 다음과 같다. 1단계: 스키마 활성화 - 2단계: 통제된 연습 - 3단계: 실제적 듣기 연습 - 4단계: 언어 성분에 초점을 맞추기 - 5단계: 더 자유로운 연습 - 6단계: 교육적 과업을 도입하기(육건화, 2014:82 재인용).

[그림 IV-3] 공통 기본 수업의 모형

수업 단계		구체적 내용
준비	사전 준비하기	학습자 연구물 미리 준비하기
도입	학습 대화에 대한 인식 점검하기	-교사 및 동료와 함께 학습 대화에 대한 생각과 경험을 이야기하기
1차 수행	1차 학습 대화 수행하기	-학습자 1의 학습 자료를 대상으로 학습 대화 수행하기 (녹화)
인식	모범 사례 경험하기	-모범 대화 시청하기 (교사: 사전 안내 및 활동지를 통해 초점화 돕기)
이해	모범 사례 분석하기	-기능 단계 개괄적으로 도출하기 -중요한 질문 유형 도출하기 (교사: 의사소통 목적에 따른 기능 단계, 필수적인 사고, 질문 유형 제시하기)
적용	1차 학습 대화 수정하기	-예비 학습 대화 수행에서 개선점을 분 석하고 재구성하기
2차 수행	2차 학습 대화 수행하기	-학습자 2의 학습 자료를 대상으로 학습 대화 수행하기
확인	학습 대화의 지식 구성 확인하기	-학습 대화를 통해 구성된 지식 말해보기 -학습 대화를 통해 구성된 지식을 반영 할 계획 말해보기
내면화	학습 대화에 대한 태도 함양하기	-교사 및 동료와 함께 학습 대화의 필요 성과 공동의 지식 구성에 대해 이야기하기

공통 기본 수업은 학습 대화의 개념과 특성, 그리고 의사소통 목적을 파악하고 이에 따른 기능 단계를 탐구 학습과 과제 중심, 직접 경험의 원리를 통해 학습자들이 협력적으로 구성해 내는 것을 일차적 목표로 하였다. 이는 동료 간 학습의 본질 이해, 동료 간 학습의 방법 적용에서 기능적 전개와 역할 수행, 그리고 태도 함양을 하나의 수업 모형에 구현한 것이다. 앞서 기술한 바와 같이 학문 담화 공동체의 초보 구성원은 이러한 장르를 수행해 본 경험이 적으므로, 수업에서 충분히 경험하면서 장르의 특성과 기능을 이해하고 학습 대화의 궁극적 목적인 공동의 지식 구성에 대한 긍정적인 믿음을 함양하도록 하였다. 학문 담화 공동체의 기존 구성원은 자신의 기존 지식과 역할 수행을 재점검하고, 보다 효율적이고 협력적인 학습 대화를 수행하여 공동체 내에서 새로운 언어문화를 창출할 수 있는 동력을 얻을 수 있는 기회를 경험하도록 하였다.

본 연구에서는 <그림 IV-1>에 제시한 바처럼, 외국인 유학생에게 공통으로 제공되는 기본 수업에서 먼저 학습자의 실제 연구 자료가 필요하다고 보았다. 즉 학습 대화 수업에 참여하는 학습자들이 각자 학습 대화를 나누고 싶은 자료를 준비하는 것이 중요한데, 발표하기나 보고서 쓰기와 연계하여 수행 준비를 점검하는 단계나 수행 후 수정하기 단계에서 학습 대화 교육이 이루어지는 것이 좋다. 학습자들의 연구 자료가 준비되었다면, 먼저 교사 및 동료와 함께 학습 대화에 대한 생각과 경험을 이야기하면서 학습 대화에 대한 인식을 점검하도록 한다. 이러한 사전 점검과 도입부를 통해 학습 대화 교육을 마무리할 때 학습 대화에 대한 인식과 태도의 변화를 학습자들이 보다 명확히 인식할 수 있도록 도울 수 있다. 1차 수행에서는 각 조에 속한 학습자 한 명의 연구 자료를 대상으로 조별로 학습 대화를 수행하도록 한다. 이 때 교사는 학습 대화의 의사소통 목적을 분명히 제시하고, 학습자들이 조별로 이루어진 학습 대화에서 나온 질문과 이에 따른 대화의 흐름을 작성하도록 활동지를 제공한다.<sup>49)</sup> 1차 수행 이후에 모범 대화를 시청하면서 같은 활동지에 모범 대화의 기능 단계와 핵심 질문들을 작성해보도록 하면, 명시적으로 제시하지 않아도 일련의 활동을 통하여 학습 대화의 구조와 질문 유형들을 도출할 수 있다.

모범 대화분석 이후 교사는 학습 대화의 의사소통 목적에 따른 기능 단계와 부분

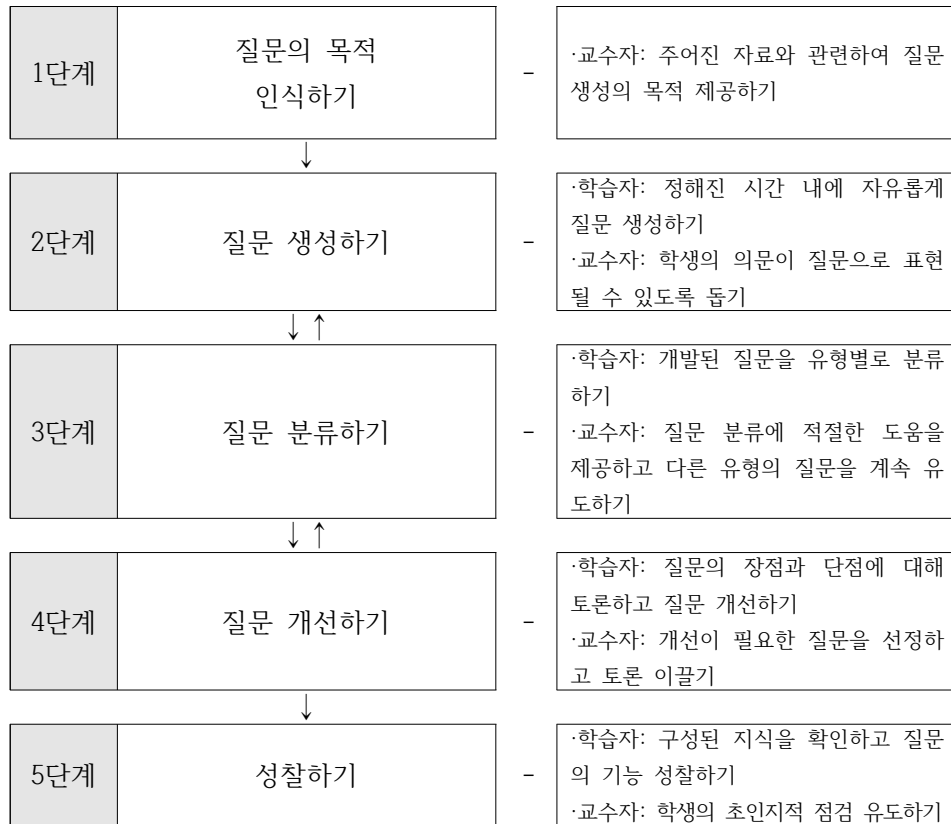
49) 전영주(2013)에 따르면 학생들이 소그룹에서 만들어내는 생각을 기록하기 위하여 웹과 차트, 체크리스트나 흐름도 등 시각적인 도구를 사용하면 대화의 방향을 바로잡거나 생각을 확장하는 데 도움이 되며 자신들이 대화하고 있는 것에 대한 이해를 도울 수 있다고 하였다.

용도, 필수적인 사고와 질문 유형을 보다 명확히 제시해줄 수 있다. 이를 바탕으로 예비 학습 대화 수행에서 개선점을 분석하고, 다시 학습자 2의 연구 자료를 대상으로 2차 수행이 이루어지도록 한다. 개선된 학습 대화 수행을 통해서 구성된 지식을 교실 전체와 공유하는 확인 단계를 통해 학습 대화의 수행을 보다 적극적으로 수행하도록 유도할 수 있다. 마지막으로 학습 대화에 대한 처음 인식과 비교하면서, 학습 대화의 필요성과 장점에 대하여 이야기하여 긍정적인 태도를 내면화할 수 있도록 한다.

## (2) 질문 생성 훈련 수업

앞서 제시한 공통 기본 수업과 함께 연계하여 구성할 수 있는 교수·학습으로 질문 생성 훈련 수업이 있다. 이는 학생들의 질문을 촉진하기 위해 고안된 단계적 과정으로, 미국 내 초·중·고등학교와 고등교육에서 학생들의 질문 생성을 훈련하기 위하여 널리 사용되고 있는 질문형성기법(Question Formation Technique: QFT)(Rothstein & Satana, 2011)을 차용하여 구성되었다. 이 기법의 핵심은 교사가 수업 목표와 내용에 맞추어 질문의 초점을 사전에 설계한 뒤, 학생들이 자유롭게 생성한 질문을 분류하고 개선하는 과정을 통해 질문 생성과 표현, 사고력 훈련이 결합될 수 있도록 하는 것이다. 학습 대화에서의 질문 생성 훈련을 위하여 본 연구에서 설정한 수업 모형은 다음 [그림 IV-4]와 같다.

[그림 IV-4] 질문 생성 훈련 수업의 모형



먼저 1단계는 ‘질문의 목적과 초점 인식하기’로, 본 연구에서는 학습 대화의 원형 재구성을 통해 학습 대화의 의사소통 목적으로 학습의 매개와 지식 구성을 도출한 바 있으므로 교사는 완전히 구성되지 않은 학습 자료를 선정하여 이를 개선하고 특정 영역의 지식을 구성하도록 하는 것을 질문의 초점으로 설정할 수 있다. 질문의 초점은 사고의 범위를 제한하여 인지적 부담을 더는 동시에, 질문을 보다 쉽게 생성하고 비판적 사고를 수행할 수 있도록 돕기 위함이다. 질문 생성 훈련 또한 발표나 보고서 작성과 같은 다른 담화 유형 수업과 연계하여, 해당 발표나 보고서를 준비하는 과정에서 점검 및 개선이 필요한 부분을 발췌하여 교사가 질문의 초점을 설정해 줄 수 있을 것이다. 예를 들어 보고서 작성과 관련하여 서론의 <연구 설계> 부분을 개선하는 학습 대화를 수행해야 한다면, 아래와 같은 질문 초점을 제시할 수 있다.

<표 IV-3> <연구 설계>에 대한 질문 초점의 예

질문 목적	<연구 설계> 개선하기
질문 초점	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 연구 질문을 해결할 수 있는 방법, 절차, 대상 등이 정확하게 기술되어야 한다.</li> <li>• 연구의 설계가 논문의 구성에 따라 단계적으로 나타나야 한다.</li> <li>• 연구의 차별성이 드러나야 한다.</li> <li>• 연구의 제한점이 분명하게 진술되어야 한다.</li> <li>• 주요 용어(핵심 개념)이 분명하게 정의되어야 한다.</li> </ul>

2단계는 ‘질문 생성하기’로, 학습자들은 질문 초점을 바탕으로 개별적인 질문들을 자유롭게 생성한다. 이 때 학습자들은 가능한 한 많은 질문을 생성하고, 진술된 대로 정확하게 모든 질문을 적는다. 이 때 교사는 진술로 표현된 의문들도 모두 질문으로 바꾸어 표현할 수 있도록 돕게 된다. 이 때 질문을 해결하기 위한 대화는 뒤로 미루고, 학습자들이 질문의 수준에 크게 연연하지 않고 질문을 가능한 한 많이 생성하는 것을 목표로 한다.

다음 3단계와 4단계는 ‘질문 분류하기’와 ‘질문 개선하기’로, 본 연구의 III장에서 도출한 학습 대화의 기능 단계와 부분 용도에 따른 질문 유형을 분류 기준으로 정할 수 있을 것이다. 교사는 학습자들이 생성한 질문 목록을 학습자들과 함께 ‘검토 질문’, ‘이해 확인 질문’, ‘정교화 질문’, ‘정당화 질문’ 등으로 분류하고, 개선이 필요한 질문을 수정하여 학습자들이 보다 핵심적인 질문을 명료하게 표현할 수 있도록 돕는다. 이 때 분류된 질문들을 교사가 같이 참여하는 자유로운 대화를 통해 해결하도록 하고, 다시 2-3-4 단계를 반복한다. 이 세 단계가 반복되는 이유는 첫 번째 라운드에서는 검토와 이해 확인, 정교화 질문이 주를 이루게 되고, 지식 확인과 정교화가 어느 정도 이루어진 이후에 ‘정당화 질문’ 및 ‘수용 확인 질문’, ‘정리 질문’이 생성되기 때문이다. 교사는 최소 3라운드의 반복을 통해 학습자들이 학습 대화에서 기능 단계와 부분 용도에 따라 질문 유형의 우선순위가 발생한다는 것을 인식하도록 도울 수 있다. 마지막 단계는 ‘성찰하기’로, 질문을 생성하고 대화를 통해 해결하면서 구성된 지식을 학습자들이 확인하고 이 과정에서 질문의 기능과 역할에 대해 이야기해보도록 한다. 이러한 질문 생성 훈련 연습은 외국인 학습자들이 추후 교사의 도움 없이도 자신의 질문들을 생성하고 적절하게 표현할 수 있도록 구조화된 절차를 통해 충분한 연습의 기회와 학습 대화에 필요한 질문 유형



및 사고 수준을 내면화할 수 있는 기회를 제공하는 것이다.

그런데 앞서 외국인 학습자들이 학습 대화에 대한 잘못된 장르적 인식이나, 한국인 또는 선배 학습자들과 참여한다는 부담감과 같은 정의적 요인으로 인해 학습 대화에서의 질문 생성 및 표현에 있어 소극적인 태도가 나타난 바 있다. 따라서 질문 생성 훈련 수업에 이어 이러한 태도를 개선시킬 수 있는 학습 대화의 기본 규칙(ground rule)에 대한 토론을 학습자들 스스로 수행하도록 할 수 있다. 기본 규칙이란 본래 ‘사회적인 행동을 결정하는 표준 원칙’을 뜻하는데, 학습 대화에서는 학습자들이 대화에 적극적으로 참여하며 대화를 유지하고 활성화시킬 수 있는 규칙을 정하는 것이라고 볼 수 있다. 탐구 대화에 관한 기본 규칙(Grugeon, 2007; Mercer & Dawes, 2008; Pierce & Gilles, 2008; Rojas & Zapata, 2004; Wells & Ball, 2008; 전영주, 2013에서 재인용) 가운데 학습 대화에 적용할 수 있는 기본 규칙을 크게 세 가지 범주로 나누어 제시하면 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 학습 대화를 위한 기본 규칙(ground rule) 목록

참여 태도	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 모든 참여자의 생각을 존중하라.</li> <li>• 모든 사람이 참가해야 한다.</li> </ul>
발언	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 도전들은 정당화되어야 하고 대안적인 생각이나 이해들은 허용되어야 한다.</li> <li>• 지식은 공개적으로 책임이 있게 만들어진다. 따라서 근거가 명백해야 한다.</li> <li>• 참여자는 비판적으로 그러나 다른 사람의 생각들에 대하여 건설적으로 참여해야 한다.</li> <li>• 이의 제기가 허용된다.</li> <li>• 논리적 설명을 요구한다.</li> <li>• 관련된 모든 정보를 공유한다.</li> </ul>
결론 도출	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 결론을 내리기 전에 대안에 대해 논의하라.</li> <li>• 의견일치에 이르도록 노력하라.</li> </ul>

교사는 학습자들이 학습 대화의 학습 매개와 지식 구성이라는 의사소통 목적에 대한 기본 수업 이후에, 학습 대화의 상호작용을 활성화시키기 위한 기본 규칙을 학습자들이 직접 토론을 통해 수립하도록 함으로써 실제 학습 대화에서의 참여 태

도를 개선할 수 있을 뿐만 아니라, 학습 대화에 대한 긍정적인 믿음을 갖도록 유도할 수 있을 것이다.

마지막으로 학습 대화의 도입 시기에 대해 논의하자면, 이는 복합적인 학문적 대화 능력을 요하며 사회적인 상호작용이 일어나는 소집단 대화이므로 한국어 숙달도에 있어서 전문적인 내용에 대한 언어 수행이 어느 정도 가능한 고급 학습자를 대상으로 하는 것이 이상적이다. 최소한 문어·구어 담화 이해 및 산출에 있어서 일반적인 사회적 화제나 추상적 개념을 비교적 유창하게 다룰 수 있는 중급 학습자에 도달하여야 학습 대화 교육을 도입할 수 있다고 본다. 초급 학습자들에게는 학습 대화가 발표 준비나 과정적 쓰기 교육의 부분 활동으로 제공되어 학습 대화에 대한 경험을 쌓을 수 있도록 한다면 이후 단계에서 학습 대화 교수·학습에 이상적인 발판이 될 수 있다.

또한 학습 대화 교수·학습에서는 가능한 한 학습자 본인의 연구물을 수업의 자료로 사용해야 함을 강조하고자 한다. 학습자는 자신의 작문이나 발표 준비물이 수업에 반영되면 이에 대한 학습 대화를 수행하는 것에 더 큰 동기와 흥미를 가질 수 있으며, 실질적으로 발표나 보고서 작성 등 다른 담화 수행 기능의 향상도 꾀할 수 있다. 이처럼 실제적(authentic) 자료를 활용하여야만 학습 대화가 가진 맥락적 특수성을 희석시키지 않고, 언어 사용 실제에 가까운 수업 환경을 조성할 수 있다.

## V. 결론

### 1. 요약

대학원 과정에 있는 한국어 학습자는 학문 담화 공동체 구분 연구는 한국어를 제2언어로 삼아 학문 담화 공동체에서 학업을 수행하고 있는 외국인 유학생이 참여하는 실제 장르로서의 학습 대화에 대한 인식 및 교육의 부재에 문제를 제기하며 시작되었다. 동료 간 학습은 지금까지 대부분 쓰기와 같은 언어 기능을 학습할 때 유용한 사회적 구성주의 관점을 적용한 협력 학습 방안의 하나로 다루어져 왔다. 그러나 본 연구에서 주목하는 학습 대화는 다른 기능의 습득을 위해 교육공학적으로 구안된 것이 아니라, 실제로 존재하는 언어적 실현태로서 그 의사소통 목적과 맥락적 특수성에서 장르성을 가지고 있다고 보았다.

본 연구의 목적은 실제 소집단 세미나에서 나타나는 외국인 유학생의 학습 대화의 원형을 재구성하고 이를 실제 대화와 비교하여 그 차이점의 원인과 조건을 규명하는 것이다. 그리고 이를 바탕으로 학습 대화 능력의 향상을 위한 교육 내용과 방안을 제시하는 것이다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같이 설정하였다. 첫째, 동료 간 학습 대화의 이상적인 대화 원형은 무엇인가? 둘째, 외국인 유학생은 학습 대화의 담화 구성에서 구체적으로 어떤 문제점을 겪고 있는가? 셋째, 외국인 유학생을 위한 학습 대화 선행 교육의 목표와 내용, 교수·학습 방안은 무엇인가?

II장에서는 외국인 유학생이 대학원에서 실제로 수행하는 학습 대화는 제2언어로서의 한국어 교육 영역에 속하므로 국어 교육과 한국어 교육을 학제적으로 고찰하였다. 학습 대화는 학문 담화 공동체의 가치 체계에 기반하고 있으며 공동의 목적을 가지고 절차적인 기능 단계가 나타난다는 점에서 역동성과 전형성을 동시에 지닌 '장르'로 규정하였다. 또한 기존의 대화 연구, 토론·토의 및 교실 맥락의 소집단 대화·학습 대화 연구와의 비교를 통해서 학술적 맥락의 학습 대화를 '두 사람 이상의 참여자가 구어를 매개로 하는 자유로운 대화를 통해 협력적으로 공동의 지식을 탐구하고 구성하는 의사소통'으로 정의하였다. 그리고 학습 대화의 특성을 언어적, 인지적, 사회적 측면에서 도출하고, 학습 대화 수행의 기반이 되는 학문적 대화 능력에 대한 이론과 논의를 고찰하여 핵심적인 학습 대화 능력을 설정하였다.

III장에서는 본 연구는 담화 유형으로서의 학습 대화에 대한 교육 내용과 방법을

제안하고자 하는 교육적 목적을 가지고 있으므로, 동료 간 학습 대화의 대화 원형을 기능 단계와 대화이동 연속체, 그리고 대화이동의 층위에서 재구성하였다. 연구자는 앞서 재구성한 대화 원형을 참고하여 대화 전사 자료에서 문제가 발생하는 부분을 연역적으로 선별하고 그 구체적인 양상을 기술한 뒤, 어떤 원인 또는 조건에 의해 발생된 것인지 대화 연속체에 근거해 다시 귀납적으로 추론하였다. 먼저 기능 단계 층위에서는 ‘지식 점검-지식 탐색-지식 구성’의 기능 단계원형을 기준으로 실제 대화에서의 양상을 분석하여 지식 점검 단계의 문제 양상으로 ‘탐색하기 지연’과 ‘바뀌말하기 회피’, 지식 탐색 단계의 문제 양상으로 ‘질문 생성 회피로 인한 불균형’과 ‘의미 협상 회피로 인한 누적 대화’, 지식 구성 단계의 문제 양상으로 ‘종합 발화 회피’와 ‘정리 발화 생략’을 도출하였다. 두 번째로 대화이동 연속체의 층위에서는 ‘질문-대답-이해표시’의 이상적인 대화이동 연속체 원형을 기준으로, 대화이동 연속체의 구성을 방해하거나 지연시키는 문제 양상으로 ‘질문의 명료화 실패’, ‘대답의 유기적 구성 실패’, 그리고 ‘이해 표시 재진술 회피’를 도출하였다. 세 번째로 대화이동 층위에서는 학습 대화의 핵심 대화이동 원형으로 선정한 ‘질문’을 중심으로, 지식 구성에 기여하는 상호작용을 활성화시키지 못한 질문의 특징으로 ‘보조적 언어장치 사용 미숙’과 ‘반박을 위한 반박 질문’을 도출하였다. 또한 이러한 문제 원인을 다양하게 탐색하기 위해 참여자 면담을 실시하여, 학습 대화의 수행에 영향을 미치는 학습자 배경 요인을 인지적, 교육적, 정의적 측면에서 살펴보았다.

IV장은 III장의 논의를 바탕으로 학습 대화 교육의 목표를 수립한 후, 교육 내용과 교육 방안을 제시하였다. 학습 대화 교육의 대상은 국내 학부 및 대학원 과정에서 한국어를 사용하여 학문 담화 공동체에 참여하는 외국인 유학생이라고 규정하고, 다음과 같은 교육 목표를 수립하였다. 첫째, 학습 대화의 의사소통 목적과 이상적인 기능 단계를 파악할 수 있다. 둘째, 학습 대화의 기능 단계에 따른 핵심 질문의 유형을 알고 사용할 수 있다. 셋째, 학습 대화에 기여하는 상호사교적 태도를 함양할 수 있다. 학습 대화를 위한 협력적 태도를 함양할 수 있다. 교육 내용은 위 교육 목표로부터 본질, 기능 및 전략, 태도의 세 범주를 도출하여 범주별로 내용 요소를 상세화하여 기술하였다. 이를 교육에 실제적으로 적용하기 위해서 학문 담화 공동체의 초보 구성원과 기존 구성원 모두를 대상으로 하는 공통 기본 수업을 구안하였고, 구성원의 유형에 따른 개별 교육 방안으로 질문 생성 훈련 수업을 제시하였다. 공통 기본 수업은 학습자들의 참여와 협력을 기초로 하여 <도입> 1

차 수행→ 인식→ 이해→ 적용→ 2차 수행→ 확인→ 내면화>의 8단계로 구성하였다. 공통 기본 수업은 전 구성원을 대상으로 학습 대화의 본질 이해하기, 기능 단계 및 역할 수행에 대한 이해 및 적용하기, 학습 대화에 필요한 태도 함양하기를 목표로 하였다. 질문 생성 훈련 수업에서는 질문형성기법(QFT)를 사용하여 학생들이 자유롭게 생성한 질문을 분류하고 개선하는 과정을 통해 질문 생성과 표현, 사고력 훈련이 결합될 수 있도록 하였다. 또한 학습 대화의 기본 규칙(ground rule)의 예를 제시하고, 이를 학습자들이 토론을 통해 자율적으로 구성하여 학습 대화의 태도를 함양할 수 있는 수업을 제안하였다.

## 2. 제언

본 연구에서는 제2언어 교육으로서의 한국어 교육에서 학습 대화 교육의 필요성을 제기하였으며, 한국어 학습 대화 교육 내용 범주를 체계화하기 위해 학습 대화의 기능 단계 원형과 핵심 대화이동 연속체, 그리고 핵심 대화이동에 대한 분석을 수행하였다. 본 연구는 다음과 같은 의의가 있다. 첫째, 동료 간 학습을 단순히 다른 언어 기능을 위한 교수·학습 방안으로 보지 않고, 장르적 접근에 기반하여 학습 대화가 가진 특수한 의사소통 목적과 맥락을 파악하였다. 둘째, 실제 대학원 세미나 장면을 통해 살아있는 언어 수행 자료를 수집하였다. 셋째, 기존의 학문 목적 한국어 말하기 교육에서 주목하지 않았던 영역인 ‘질문하기’를 학습 대화의 필수 대화이동으로 재발견하고 이에 대해 탐구하였다. 넷째, 사례 연구를 통해 학습 대화의 양상에 영향을 미친 학습자 배경 요인을 탐색하였다. 다섯째, ‘수단으로서의 동료 학습 활동’이 아닌 ‘목적으로서의 학습 대화’ 교육의 목표와 교육 내용 및 방안을 설계하였다.

본 연구의 논의를 심화·확장하기 위하여 후속 연구에 대한 필요성을 다음과 같이 제기할 수 있다. 첫째, 본 연구에서는 유사한 수준의 동료 학습자들이 서로의 학습을 매개하고 지식을 탐구하는 양상을 다루고자 석사 과정 원어민·비원어민 학습자로 구성된 세미나에서 학습 대화 자료를 수집하였다. 후속 연구에서는 소집단 구성을 달리하여, 구성원의 지위나 수준에 따라 학습 대화의 상호작용이 변화하는 양상을 정밀하게 파악해 볼 필요가 있다. 또한 상대적으로 초보자에 속하는 참여자들의 경우에는 학문 담화 공동체 내 자신의 정체성과 위치가 계속 변모해가르

로, 학습 대화에 대한 종적 연구도 필요할 것으로 본다.

둘째, 본 연구에서는 학습 대화를 제 2언어 교육에서 다루어야 할 새로운 담화 유형, 즉 교육의 목적으로 설정하고 담화의 핵심 구조를 분석한 결과와 외국인 학습자들의 담화 구성 양상을 비교하였다. 학문 목적 한국어 학습자들에게 학습 대화는 곧 학습의 목적이자 수단이라는 점에서, 추가 연구에서는 외국인 학습자 개개인이 선호하는 학습 스타일과 같은 학습자 변인들이 한국어로 이루어지는 학습 대화의 구성 양상에 미치는 영향에 대하여 보다 심층적으로 탐색할 필요가 있다.

더불어 원어민·비원어민 대화 참여자 간의 상호작용 분석에서 비언어적 요소에도 지속적인 관심이 필요하다. 대화분석과 사회언어학적 상호작용 분석에서는 언어적 요소만큼 비언어적 요소를 강조하고 있는데, 이는 대화에서 비언어가 때에 따라서는 말보다도 더 큰 힘을 가지기 때문이다. 따라서 학습 대화에서도 비언어를 함께 연구할 만한 가치가 충분하다. 앞으로 제2언어로서의 학문 목적 한국어 말하기 교육에서는 외국인 유학생이 실제 학문적 맥락에서 실천하는 유의미한 다양한 담화 유형을 발굴하고 교육적 장르로 정착시키는 것이 중요하다는 점에서 본 연구와 같은 노력들이 지속될 필요가 있다. 외국인 유학생들이 한국의 학문 담화 공동체의 동등한 일원이자 굳건한 자산으로 성장할 수 있도록, 활발한 후속 연구를 통해 제 2언어로 소통하는 동료 간 학습 대화에 대한 이론적 토대가 보다 견고하게 마련될 수 있기를 기대한다.



## 참고 문헌

### 1. 국내 논저

- 강영심(2000). 사회문화적 구성주의가 정신지체 아동 교육에 주는 시사점. 특수교육학연구, 34, 69-87.
- 강태완, 김태용, 이상철, 허경호(2001). 토론의 방법. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 강현주(2016). 외국인 유학생의 언어 사회화 과정 연구. 국제한국어교육학회 춘계 학술자료집, 125-138.
- 강현화(2012). 한국어교육학에서의 담화 연구 분석. 한국어교육, 23(1), 219-256.
- 고영복(2000). 사회학 사전. 서울: 사회문화연구소.
- 구현정(2008). 대화분석론과 말하기 교육. 외국어로서의 한국어교육, 33, 19-42.
- 구현정(2011). 구어와 담화: 연구와 활용. 우리말연구, 28, 25-56.
- 권낙원(1997). 기본 수업 모형의 이론과 실제. 경기: 명문사.
- 권희경(2008). 토론에서 논증 도식 사용에 따른 비판적 의문과 반박 제기 양상에 관한 연구: 초등학교 6학년 소집단 토론을 중심으로. 석사학위논문, 경인교육대학교, 인천.
- 김광수(2002). 비판적 사고론. 철학연구, 58, 5-42.
- 김승현(2014). 학습 대화의 교육 내용 연구. 박사학위논문. 서울대학교, 서울.
- 김영정(2005). 비판적 사고의 9요소와 9기준. 비판적 사고와 토목공학, 9, 217-225.
- 김윤옥(2007). 상호주관성에 바탕을 둔 화법 교육 연구. 박사학위논문. 한국교원대학교 교육대학원, 충북.
- 김정숙(2000). 학문적 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구. 한국어교육, 14(2), 81-118.
- 김지애(2015). 학문 목적 한국어 학습자의 학문적 대화에서 의사소통 문제 요인 분석: 이해 확인을 위한 구술시험 대화를 중심으로. 한국어 교육, 26(3), 23-47.
- 김지애(2016). 한국어 학습자의 학문적 구술력 연구. 박사학위논문, 고려대학교, 서울.
- 김호정(2006). 담화 차원의 문법 교육 내용 연구. 텍스트언어학, 21, 145-177.
- 김호정(2015). 한국어교육을 위한 담화 문법 연구의 동향 분석. 한말연구, 37, 133-176.
- 문향숙(2011). 소집단 문제-해결 대화의 교육에 관한 연구. 박사학위논문, 중앙대



- 학교, 서울.
- 민병곤(2002). 토론 담화에서 속담의 진행 기능에 관한 고찰. *선정어문*, 30, 257-284.
- 민병곤(2004a). 논증적 텍스트의 생산 과정에서 논증 도식의 운용 양상에 대한 분석 및 교육적 시사. *국어교육학연구*, 18, 183-222.
- 민병곤(2004b). 논증 교육의 내용 연구: 6, 8, 10학년 학습자의 작문 및 토론 분석을 바탕으로. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 민병곤(2005). 화법 교육의 이론화 방향 탐색. *국어국문학*, 140, 305-332.
- 민병곤(2006). 국어교육 내용으로서의 지식에 관하여: 말하기, 듣기 교육 내용으로서의 지식에 대한 고찰. *국어교육학연구*, 25, 5-38.
- 민병곤(2012). 학습을 위한 화법의 위상과 과제. *선정어문*, 40, 411-432.
- 박경숙·현주(1990). 학습전략 훈련 프로그램 개발 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 박동률(2012). 질문생성전략이 사회과 문제해결력 신장에 미치는 효과. 석사학위논문, 서울교육대학교, 서울.
- 박성석(2013). 관계 중심적 대화 능력 신장을 위한 교육 내용 연구. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 박성원·신동일(2014). 외국인 유학생의 학문공동체 참여에 관한 내러티브 연구. *교육인류학연구*, 17(1), 103-158.
- 박영순 외(2010). 한국어와 한국어교육. 서울: 한국문화사.
- 박용익(2003). 질문이란 무엇인가. *텍스트언어학*, 14, 295-319.
- 박용익(2010). 대화분석론. 서울: 도서출판 역락.
- 백승주(2014). 수업 대화 구조 분석의 절차와 방법: 한국어 수업 대화를 중심으로. *영주어문*, 27, 335-376.
- 백승주(2015). 한국어교육에서 대화분석 방법론의 수용 양상과 발전 가능성. *어문론집*, 61, 57-88.
- 백은정(2011). 한국어 모어화자와 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상 대조 연구. 석사학위논문, 영남대학교, 경북.
- 서현석(2003). 소집단 학습 대화의 발화교체구조. *청람어문교육*, 27, 1-24.
- 서현석(2004). 학생 소집단 대화의 구조와 전략 연구: 초등학교 국어과 말하기·듣기 수업 상황을 중심으로. 박사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 충북.
- 성광희(2012). 소그룹 토의 담화를 통한 학습자 간 상호작용 양상 연구: 한국어 학습자와 모어 화자의 비교. 석사학위논문, 영남대학교, 경북.
- 신시은(2014). 판매대화의 원형 재구성 연구. 석사학위논문, 고려대학교, 서울.
- 안경화(2009). 효율적인 토론 수업의 설계: 내용과 방법을 중심으로. *언어와 문화*, 5(1), 149-169.

- 안정호(2005). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 학습 기술 향상 방안 연구: 학습 토론 수업을 중심으로. 석사학위논문, 한양대학교, 서울.
- 양미경(1992). 질문의 교육적 의의와 그 연구 과제. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 유혜령(2009). 한국어 교육에서 화행에 대한 비판적 검토, 한국어교육, 20(2), 107-127.
- 윤다운(2005). 바꿔말하기 교육 내용 연구. 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 윤보은·이동은(2015). 학문 목적 한국어 학습자의 토론 교육 과정을 위한 담화 분석적 연구. 국제한국어교육학회 국제학술발표논문집, 594-604.
- 윤준채 외(2009). 한국인의 언어활동 조사 연구. 서울: 국립국어원.
- 이경순(2004). 협력적 지식창출 과정의 규명: 활동이론을 통한 e러닝 설계안 작성 활동의 분석. 박사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 이동은(2003). 학구적 목적의 한국어 토론 수업 방안. 한국어교육, 14(3), 239-260.
- 이동은·최은지(2014). 학문 목적 한국어 학습자의 발표 후 질의에 대한 분석 연구: 화용적 측면을 중심으로, 어문논집, 71, 377-398.
- 이미정(2010). 쓰기 상호평가적 협의에서 또래간 비계설정의 양상 연구. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원, 대구.
- 이미향(2011). 한국어 교수 설계를 위한 상호작용적 관점에서의 언어문화. 한국언어문화학, 8(2), 113-131.
- 이복윤(2003). 경제문제에 관한 패널식 토의학습이 비판적 사고와 학습태도에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 충북.
- 이선미(2010). 말레이시아인 한국어 고급 학습자의 토론 담화 양상 연구. 담화와인지, 17(1), 91-111.
- 이소연(2011). 한국어 토의 담화 구성 능력 신장을 위한 교육 내용 연구, 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 이수미(2005). 한국어 읽기 텍스트 구성 연구: 베트남 학습자를 중심으로. 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 이원표(2001). 담화분석, 서울: 한국문화사.
- 이은자(2012). 국어교육: 외국인 유학생을 위한 한국어 토론 수업 설계와 지도 방법. 배달말, 50, 256-286.
- 이정렬(2002). 모둠 토의 수업의 도덕과 교육에의 적용. 도덕윤리과교육, 14, 116-134.
- 이정화(2010). 한국어 학습자를 위한 효과적인 토론 수업 방안: 모국어 화자와 한

- 국어 학습자 토론 담화 분석을 중심으로. 국제어문, 48, 315-348.
- 이지용(2008). 동료 평가가 한국어 작문에 미치는 영향: 초급 학습자를 대상으로. 어문론집, 39, 91-121.
- 이지용(2012). 학문 목적 한국어 토론 교육 방안: 논증 범주를 중심으로. 한국어정보학, 14(2), 89-114.
- 이지현(2013). 몽골인 고급 한국어 학습자의 토론 담화에 나타난 말 끼어들기 양상 연구. 석사학위논문, 연세대학교, 서울.
- 이창덕(1992). 질문 행위의 언어적 실현에 관한 연구. 박사학위논문, 연세대학교, 서울.
- 임철성(2008). 화법 교육과정의 담화 유형에 대한 범주적 접근. 화법연구, 12, 149-188.
- 임형옥(2013). 한국어 쓰기에서 학습자 간 상호평가적 협의와 수정 양상 연구. 석사학위논문, 고려대학교, 서울.
- 장영희(2015). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 토론교육 방안 연구, 어문론집, 64, 571-594.
- 전영옥(2006). 구어의 단위 연구. 한말연구, 19, 271-299.
- 전영옥(2009). 구어와 담화 연구. 한국어학, 45, 45-93.
- 전영주(2013). 탐구 대화의 양상 분석 및 지도 방안 연구: 초등학생의 탐구 대화를 중심으로. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원, 인천.
- 정민주(2008). 협상 화법의 교육 내용 연구. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 정희자(1998). 담화와 문법. 부산: 부산외국어대학교 출판부.
- 조민아(2017). 질문 생성 강화 수업이 초등학생의 질문 유형변화 및 창의적 인재 역량에 미치는 효과. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원, 인천.
- 조영남(2004). 교수-학습 전략으로서의 질문. 대구교육대학교 초등교육연구논총, 20(1), 219-238.
- 조용환(1999). 질적 연구: 방법과 사례. 서울: 교육과학사.
- 진제희(2000). 상호 작용 상황에서 나타난 한국어 학습자들의 의사소통 전략 양상. 이중언어학, 17, 339-358.
- 최영인(2007). 토의 능력 신장을 위한 교육 내용 연구: 토의사회 능력을 중심으로. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 최인숙(2008). 또래 튜터링 질문 생성 전략이 비판적 사고력과 학업성취도에 미치는 영향. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원, 인천.
- 하은경(2017). 학문 목적 한국어 학습자의 조별 발표 과제 수행을 위한 회의 담화 연구. 석사학위논문, 고려대학교, 서울.
- 하지혜(2010). 일본인 학습자의 담화표지 '네'의 의미 기능별 사용 양상 연구. 석

- 사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 한상기(2007). 비판적 사고와 논리, 서울: 서광사.
- 한상미(2011). 담화 및 화용과 한국어 교육 연구. *이중언어학*, 47, 507-551.
- 한상미(2012). 한국어 학습자의 토론 담화에 나타난 화용적 문제 분석: 담화표지 사용을 중심으로. *국제한국어교육학회 국제학술발표논문집*, 2012(0), 335-348.
- 한순미(1999). 비고츠키와 교육: 문화역사적 접근. 서울: 교육과학사.
- 한정선·이경순(2005). 협력적 지식창출 과정의 규명: 활동이론을 통한 e-learning 설계안 작성 활동의 분석, *교육공학연구*, 21(1), 29-62.
- 홍윤희(2014). 학술적 문어담화와 구어담화의 장르 비교 분석: 연구 논문과 연구 발표의 수사적 행위 요소를 중심으로. 박사학위논문, 연세대학교, 서울.
- 홍은실(2014). 한국어 학습자를 위한 학문 목적 발표 교육 연구. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 황정민(2008). 성별 담화표지어의 사용 양상 비교 연구: 중국인 한국어 학습자를 대상으로. *한국언어문화학*, 5(1), 347-371.

## 2. 국외 논저

- Airasian, P. W., & Walsh, M. E. (1997). Cautions for classroom constructivists. *The Education Digest*, 62(8), 62.
- Askehave, I., & Swales, J. M. (2001). Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, 22(2), 195-212.
- Bachman, F. L., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Texts*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Barns, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer and S. Hodgkinson (Eds.), *Exploratory Talk in School* (pp.1-17). London, UK: Sage.
- Bloom, B. S et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. New York, NY: David McKay Co Inc.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp.2-27). New York, NY: Longman.
- Cho, S. (2013). Disciplinary enculturation experiences of three Korean students in US-based MATESOL programs. *Journal of Language, Identity & Education*, 12(2), 136-151.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dillon, J. T. (1988). Levels of problem finding versus problem solving. *Questing Exchange A multidisciplinary review*, 2(2), 105-116.
- Duff, P. & Anderson, T. (2015). Academic language and literacy socialization for second-language students. In Markee, N. (Eds.), *The Handbook of classroom discourse and interaction* (pp.337-352). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Duff, P. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied linguistics*, 23(3), 289-322.
- Duff, P. (2004). Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics and Education*, 14(3), 231-276.
- Duff, P. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual review of applied linguistics*, 30, 169-192.
- Feely Jr, T. (1976). Critical thinking: Toward a definition, paradigm and research agenda. *Theory & Research in Social Education*, 4(1), 1-19.
- Fischer, F., Bruhn, J., Gräsel, C. & Mandel, H. (2002). Fostering collaborative knowledge construction with visualization tools. *Learning and Instruction*, 12(2), 213-232.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177, 615-631.
- Graner, M. H. (1987). Revision workshops: An alternative to peer editing groups. *The English Journal*, 76(3), 40-45.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar (3rd)*. London, UK: Hodder Education.
- Hyland, K. (2003). Genre-based Pedagogies: A Social Response to

- Process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. London, UK: Continuum International Publishing Group.
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 569-579.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 307.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American educational research journal*, 31(2), 338-368.
- King, A. (1999). *Discourse patterns for mediating peer learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- King, A., & Rosenshine, B. (1993). Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction. *The Journal of Experimental Education*, 61(2), 127-148.
- Kobayashi, M. (2003). The role of peer support in students' accomplishment of oral academic tasks. *Canadian Modern Language Review*, 59, 337-368.
- Kobayashi, M. (2016). L2 Academic Discourse Socialization through Oral Presentations: An Undergraduate Student's Learning Trajectory in Study Abroad. *CMLR/RCLV*, 72(1), 95-121.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, UK: Cambridge university press.
- Leki, I. (2001). A narrow thinking system: Nonnative-English-speaking students in group projects across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 35(1), 39-67.
- Levinson, S. C. (1979). Activity types and language, *Linguistics*, 17, 356-399.
- Levinson, S. C. (1992), 화용론. 이익환·권경원 (역), 파주: 한신문화사. (원서출판 1983)

- Marzano, R. J., & Simms, J. A. (2017). 학생 탐구 중심 수업과 질문 연속체. 정혜승·정선영 (역), 서울: 사회평론아카데미. (원서출판 2012).
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Bristol, UK: Multilingual matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds*. New York, NY: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. New York, NY: Routledge.
- Mey J. L. (1993). *Pragmatics: An introduction*, Oxford, UK: Blackwell.
- Meyer, K. & Woodruff, E. (1997). Consensually driven explanation in science teaching, *Science Education*, 81(2), 173-192.
- Morita, N. (2004). Negotiating Participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573-603.
- Morita, N. (2009). Language, culture, gender and academic socialization. *Language and Education*, 23(5), 443-460.
- Nunan, D.(2004), *Tesk-Based Language Teaching*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Paul, R. & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River, NJ: Financial Times/Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical Thinking Reading & Writing Test*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Robertson, L. (1990). Cooperative learning à la CLIP, In M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (Eds.), *Perspectives on small group learning*. Oakvill, Ontario: Rubicon
- Rothstein, D., & Santana, L. (2011). Teaching students to ask their own questions. *Harvard Education Letter*, 27(5), 1-2.
- Sadker, M.,& Sadker, D. (1986). Questioning skills. In. M. Dooper (Eds.), *Classroom teaching skills* (pp.140-177). Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tann, S. (1981). Grouping and group work, In B. Simon & J. Wilcocks (Eds.), *Research and practice in the primary classroom*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Vygotsky, L. S. (2009). 마인드 인 소사이어티: 비고츠키의 인간 고등심리 과정의 형성과 교육. 정희욱 (역), 서울: 학이시습. (원서출판 1978)
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yang, L. (2010). Doing a group presentation: Negotiations and challenges experienced by five Chinese ESL students of Commerce at a Canadian university. *Language Teaching Research*, 14(2). 141-160.





## **Abstract**

### **'Dialogue for Learning' pattern among International Graduate Students: Focused on Small Group Seminars**

**Lee, Seung-Won**

Dialogue for learning is a unique type of academic discourse with specific goals and patterns. International students in higher education in Korea are required to conduct dialogue for learning in various academic situations. Insufficient performance in dialogue for learning may deprive learning opportunities as well as alienation from the academic community. Therefore, dialogue for learning should be considered as significant educational content in Korean language education for international students. However, current body of knowledge in Korean language education for academic purpose concentrated on few representative academic discourses such as presentation, discussion and debate.

The purpose of this study is to identify the difficulties encountered when international students use Korean as a second language to communicate with their academic colleagues when they mediate the learning and exploring of the knowledge. This study also aims to provide educational contents and tools that can support students to better perform dialogue for learning. This study is largely divided into four parts. First, the ideal patterns of dialogue for learning were reconstructed. Total of 26 dialogues were collected in the small group seminars, which composed of colleagues in actual academia. Second, in comparison with the ideal pattern, the problems and causes were identified when foreign learners were conducting dialogue for learning. Third, participants were interviewed in depth to explore background

factors that influenced their actual performance. Finally, the contents and methods of teaching dialogue for learning for international students were presented. This study identified dialogue for learning on each level of functional phase, dialogue sequence and move, and explained how the question facilitates learning and knowledge construction. Analysis on 26 authentic dialogues showed that there were 11 categories of problem. This represented the difficulties that international learners face in everyday dialogue for learning with their academic colleagues.

This analysis concluded that the student's ability to understand the purpose and structure of dialogue for learning and to generate the corresponding questions from this understanding was essential for international learners. From this conclusion, this study provided education model for dialogue for learning. The educational contents were subdivided in knowledge, skill/strategy, and attitude categories. Foundation class based on above contents can support the recognition the genre of dialogue for learning. Furthermore, following class on question generation training will assist the students to generate the corresponding questions considered on specific purpose and type.

Further study on identification of various types of discourse that international students practice in actual academic context will be required to settle dialogue for learning as separate educational genres.

Keywords: dialogue for learning, international students, academic dialogue, exploratory talk, dialogue pattern, functional phase, dialogue sequence, question generation

Student number: 2015-21923